CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

'APPROPRIATION OCALE DE LA RÉFORME :

N DÉFI À LA MESURE DE L'ÉCOLE SECONDAIR

/IS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 2003

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

L'APPROPRIATION LOCALE DE LA RÉFORME :

UN DÉFI À LA MESURE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Janvier 2003

Québec

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement secondaire composée de :
Robert Céré, Martine Belcourt, Louis Berthelot, Ronald Canuel, André Deschênes, Toussaint Fortin, Claude Girard, Pierre Lachance, Louise Lafontaine, Josée Péthel, Joane Simard, Josée St-Pierre, Bruno Tremblay, Suzanne Tremblay.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :
Josie Audet, Lola Castro, Marc Desjardins, John-Lawrence Helik, Pierre L'Heureux, Valérie Mollard.

Rédaction :
Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire.

Recherche :
Francine Richard, avec la collaboration de Hélène Bergeron et de Hélène Pinard.

Soutien technique
au secrétariat : Linda Blanchet,
à la documentation : Patricia Rébel,
à l'édition : Michelle Caron, Marie Mercier
à la révision linguistique : Sylvain Larose.

Conception graphique
Bleu outremer design graphique.

Mise en page
Idéation

Avis adopté à la 514e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 8 novembre 2002.

ISBN : 2-550-359-2
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

SE DONNER DES REPÈRES COMMUNS

S'intéresser aux conditions de réussite de la réforme au secondaire exige de prendre d'emblée du jeu et opter pour une appropriation locale réussie. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, une telle appropriation passe d'abord par la connaissance des fondements de cette réforme. Cette compréhension ouvre la voie à une adhésion progressive et réfléchie aux orientations pédagogiques et curriculaires qu'elle soutient et combat, à terme, à la transformation des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion.

Dans l'avis *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, le Conseil montre l'ampleur de la réforme. L'école secondaire souhaitée est encore humaine, plus théorique que celle d'hier, en même temps, cette école secondaire en devenir doit exister pour le bénéfice des jeunes d'abord, de même que pour le bienêtre et l'accomplissement professionnel des acteurs qui y travaillent quotidiennement. En somme, le plus grand piège à éviter en abordant les changements préconisés par cette réforme est d'envisager l'avenir avec un carcan empreint des modes scolaires et pratiques d'aujourd'hui. L'efficacité des mesures mises de l'avant dans le cadre de la présente réforme doit être jugée à l'aune d'une transformation majeure des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion. Certes, l'entreprise doit s'inscrire dans la continuité, mais elle comporte également bien des ruptures!

Une réforme aussi ambitieuse n'est pas sans susciter de l'inquiétude chez tous les acteurs interpelés. L'implantation amorcée au primaire en 1996-1997 a connu beaucoup d'incertitude et de scepticisme sur la faisabilité d'une telle entreprise à l'ordre d'enseignement secondaire. De l'avis du Conseil, l'implantation de cette réforme sera difficile mais réalisable, c'est pour quoi il faut lui apporter le plus grand soin pour éviter les dérives inutiles. L'école secondaire est en mutation profonde et cette réforme constitue sans nul doute une chance unique à saisir pour améliorer son bilan en terme de réussite scolaire et éducative des élèves.

Le Conseil veut aussi proposer au ministre de l'Éducation des orientations et des pistes d'action pour une appropriation locale réussie de la réforme de l'éducation en vue d'implantation au secondaire. À cet égard, il entend aussi soutenir le milieu scolaire en lui donnant quelques outils susceptibles de guider l'action sur le plan local.

COMPRENDRE LA RÉFORME AVANT DE LA METTRE EN ŒUVRE

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

des relations harmonieuses avec la commission scolaire dans le respect de la fonction de régulation qui leur est impartie. Ces instances ont aussi le défi d'assurer le bon fonctionnement de l'école et de satisfaire au mieux les besoins de leur communauté d'appartenance, au-dessus des intérêts particuliers et au seul bénéfice des élèves. Une telle attitude suppose une forte communauté d'intérêts et de vision chez l'ensemble des acteurs.

3. Deuxième enjeu : l'assouplissement des encadrements de système

L'école secondaire qui adviendra dans le cadre de la réforme accomplira sa mission dans un système plus flexible en raison de l'assouplissement des encadrements de système que constituent les lois et règlements, le régime financier et budgétaire, les conventions collectives de travail du personnel des commissions scolaires, les régimes pédagogiques. Si toutes les écoles sont appelées à atteindre les mêmes buts et à remplir la même mission éducative, elles disposeront dorénavant de plus de latitude dans le choix des moyens pour y parvenir tout en respectant les encadrements nationaux établis par le pouvoir central.

L'État postule ici qu'en donnant à l'école plus d'emprise sur les moyens d'accomplir sa mission elle sera plus apte à conduire le plus grand nombre d'élèves vers la réussite. Cette option comporte pour les établissements d'enseignement secondaire une possibilité de se donner un caractère particulier qu'il convient toutefois de circonscrire dans une perspective de justice et d'équité à l'échelle du système. Ces encadrements de système ont-ils acquis toute la flexibilité nécessaire à une meilleure prise en charge locale de l'organisation du travail et de l'organisation scolaire? L'école peut-elle répondre de manière adaptée aux besoins diversifiés de ses élèves et de sa communauté d'appartenance?

Un deuxième enjeu réside dans la déréglementation du système pour favoriser une réponse locale mieux adaptée aux besoins de tous les élèves et de la communauté

Les défis pour les acteurs scolaires sont importants. L'arrimage entre les grands encadrements de système (Loi sur l'instruction publique, conventions collectives, régime pédagogique) et les orientations pédagogiques de la réforme est insuffisant. Des ajustements et des assouplissements sont souhaitables afin de les rendre plus opérants et applicables dans l'ensemble des écoles secondaires et de migrer vers une organisation plus favorable à la réussite de tous les élèves.

Une organisation scolaire favorable à la réussite devrait permettre la constitution de petites équipes stables d'enseignantes et enseignants et la composition de groupes d'appartenance stables pour les élèves, d'instaurer un véritable accompagnement éducatif pour **tous** les élèves (suivi du cheminement, diagnostic des difficultés au bon moment, soutien à l'orientation, mesures d'accueil et de mise à niveau à des moments stratégiques) et enfin de prévoir des conditions d'espace et de temps favorables à l'activité pédagogique (plage horaire permettant la concertation, la collaboration et les échanges entre les enseignants, entre ceux-ci et les élèves et entre les élèves eux-mêmes).

Pour le **ministère de l'Éducation**, le défi consiste à assouplir les grands encadrements qui régissent l'organisation du travail et l'organisation scolaire, afin d'ouvrir la voie à une certaine différenciation des établissements scolaires, tout en sauvegardant l'unité et l'équité du système. Cette approche appelle une fonction de vigie constante exercée en collaboration avec les commissions scolaires.

Quant aux **acteurs locaux** – commissions scolaires, directions, conseils d'établissement et équipes-écoles –, le défi est de tirer le meilleur parti de leurs nouveaux pouvoirs, avec le souci d'offrir à **tous** les élèves une formation de qualité comparable, quelle que soit l'origine sociale ou territoriale de ceux-ci. Cette perspective s'accommode bien d'une diversité de moyens pour y parvenir tout en poursuivant des objectifs communs d'égalité des chances.

3. Troisième repère : L'essor d'une culture professionnelle plus collégiale

L'école secondaire en devenir sera marquée par une culture professionnelle plus collégiale au sein du corps enseignant. La culture professionnelle ambiante, sans être le seul apanage des écoles secondaires, est plus volontiers individualiste et marquée par l'isolement et la spécialisation du travail. Le fonctionnement en cycles d'apprentissage, le regroupement des programmes d'études en grands domaines d'apprentissage, l'interdisciplinarité, les pratiques d'évaluation des apprentissages et les mesures de différenciation pédagogique qui y sont associées sont en quelque sorte subordonnées au développement d'une culture de collaboration et de coopération entre les enseignantes et enseignants du secondaire. La pratique enseignante se professionnalise progressivement et évolue vers un *professionnalisme collectif* qui suppose ouverture, concertation et participation à la vie et aux orientations de l'établissement.

Un troisième enjeu est de faire de la réussite éducative de chaque élève une tâche assumée collégialement et avec professionnalisme.

Les défis posés par le changement de culture sont importants pour les enseignantes et enseignants. La transformation qui est à l'œuvre ne sera pas sans créer de la résistance, un phénomène qui est intrinsèquement lié au processus de changement. Pour faciliter la transition, il faut légitimer et donner un sens aux changements apportés par la réforme, s'appuyer sur la recherche-action et s'ancrer fermement dans la culture institutionnelle de chaque école secondaire. Les acteurs scolaires sont conviés à participer au développement d'une *école, communauté éducative*.

La préoccupation de **donner du sens au changement** est au cœur d'une appropriation locale réussie de la réforme. La légitimité de la réforme est bien d'être acquise dans bon nombre d'écoles secondaires qui ne sont pas aux prises avec des taux de décrochage importants. Dans d'autres milieux plus à risque, l'échec et l'abandon scolaires seraient banalisés, voire acceptés. Mais, les raisons qui motivent le changement ne sont pas exclusivement liées à la réussite et à l'abandon, elles sont multiples et elles peuvent différer selon les milieux et selon les acteurs : sortir de l'isolement professionnel, renouveler ses pratiques pédagogiques, acquérir de nouvelles connaissances, apprivoiser un nouveau mode de gestion, se rapprocher des parents et de la communauté, résoudre une crise identitaire, etc. Chacun doit trouver un sens à la réforme pour y adhérer, individuellement d'abord et collectivement ensuite, et pour atteindre cette masse critique d'acteurs, nécessaire au changement au niveau de l'école, de la commission scolaire et du système.

Une autre piste menant à l'émergence d'une culture de collégialité et de collaboration réside dans la **recherche-action**. Cette stratégie postule que, pour qu'un changement advienne dans un milieu, il est nécessaire que ce soient les acteurs mêmes de ce milieu qui en soient les architectes. Les rapports résultant des expériences de recherche menées par les enseignantes et enseignants en exercice peuvent constituer un véritable matériel de changement dans le système scolaire.

Enfin, pour être une **communauté éducative**, il faut recentrer les efforts sur les dimensions essentielles de la relation jeune-adulte. Parmi les traits organisationnels typiques d'une école secondaire, communauté éducative, on trouve : le leadership en matière de changement, un leadership qui soit démocratique et mobilisateur, interpellant aussi le personnel enseignant risque dans sa gestion de classe et qui laisse un degré d'autonomie aux structures de participation; la qualité des relations humaines, teintées d'ouverture à la réciprocité; la non-séparation entre le souci des valeurs, le soin d'une gestion bien pensée et l'acharnement à cultiver un climat relationnel sain dans l'école.

4. QUATRIÈME REPÈRE : LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PÉDAGOGIE MOINS UNIFORME DANS UN CURRICULUM PLUS DIVERSIFIÉ

Dans l'école secondaire en devenir, la pédagogie sera moins uniforme et les parcours scolaires seront plus nombreux, grâce à un curriculum moins homogène au second cycle. Cette situation découle essentiellement des orientations pédagogiques et des choix curriculaires de la réforme.

Un quatrième enjeu est lié à « l'éducabilité » et à l'égalité des chances pour tous les élèves dans une éducation de masse.

Les dispositifs de mise en œuvre du nouveau curriculum, qu'il s'agisse du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, de l'approche par compétences, de l'organisation en cycles d'apprentissage, des mesures de différenciation pédagogique, concourent tous à diversifier les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'école secondaire. C'est également par la diversification du nouveau curriculum que l'uniformité sera brisée. L'élargissement de la plage des options et l'accès à la formation professionnelle ou à des parcours d'insertion sociale et professionnelle ouvrent la voie à des projets d'établissement plus aptes à répondre aux besoins d'une clientèle de plus en plus hétérogène. Toutefois, la possibilité pour chaque établissement de se donner un caractère original doit s'exercer avec discernement, afin de permettre à ***tous*** les élèves d'avoir accès à la réussite.

La possibilité d'une différenciation entre les établissements que comporte la réforme du curriculum au secondaire est un élément à développer et à consolider. Toutefois, cette nouvelle autonomie locale pose des **défis importants à l'ensemble des acteurs scolaires**. Elle devra permettre de conduire le plus grand nombre d'élèves vers la réussite dans une école publique qui demeure commune, accessible et stimulante pour ***tous*** les élèves. Le pouvoir local de décider des meilleurs moyens d'améliorer la réussite des élèves devra se conjuguer avec les intérêts d'un effectif scolaire très hétérogène qui doit avoir acquis ce même fonds commun qui donne, à chaque personne, les compétences requises pour son développement autonome et sa participation sociale.

Le Conseil formule quelques questions qu'il soumet à la réflexion des acteurs scolaires locaux :

- Comment concilier l'existence de filières « parallèles[1] » tels les cheminements particuliers de formation (élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation) et les programmes sélectifs à vocation particulière (programmes d'éducation internationale, programmes sports-études, arts-études, etc.) avec un système qui mise dorénavant sur des programmes plus exigeants pour ***tous*** les élèves et sur une approche par compétences qui contient déjà des niveaux d'apprentissage de complexité différente et des pratiques de différenciation pédagogique poussées pour répondre tant aux besoins des élèves plus lents qu'à ceux des élèves doués?
- Comment concilier la levée du moratoire sur le développement des écoles à vocation particulière avec les impératifs pédagogiques de la réforme qui visent à intégrer les élèves en difficulté d'apprentissage[2] et les élèves doués à l'intérieur de groupes hétérogènes[3]?
- Comment atteindre l'objectif de développer des compétences qui demandent du temps alors que le temps d'enseignement qu'exigent plusieurs filières de formation sélectives a été réduit?
- Comment concilier une logique de différenciation (des établissements et de l'offre de formation) et une logique de justice et d'équité à l'échelle du système?
- Advenant la disparition des programmes sélectifs à vocation particulière, sur quel terrain se concurrenceront l'école secondaire publique et l'école secondaire privée? Est-il possible de poursuivre des objectifs de recrutement et de rétention de clientèle sans avoir recours à des mesures de plus en plus sélectives?

---

1. L'existence de ces filières est particulièrement questionnable au cours du premier cycle du secondaire (en cours de formation de base commune). Au second cycle du secondaire, la diversification souhaitée s'accommode mieux de ces voies particulières.

2. La réforme ne préconise toutefois pas l'intégration des élèves ayant un handicap lourd, des troubles de comportement ou d'apprentissage graves. Il va de soi que des pratiques de différenciation pédagogique ne seraient d'aucun secours dans l'éradication de ces problèmes d'apprentissage.

3. Des données issues de la recherche montrent que les élèves faibles ou moyens tirent grand profit à côtoyer des élèves plus forts alors que ces derniers gagnent peu à se retrouver dans des groupes homogènes. Lire à ce sujet : Crahay, 2000.

RÉUNIR LES CONDITIONS EN VUE D'UNE APPROPRIATION LOCALE RÉUSSIE DE LA RÉFORME

Comment faire en sorte que les acteurs scolaires locaux s'approprient pleinement tous les éléments de cette importante réforme? Comment convaincre ces acteurs que cette dernière repose avant tout sur le travail collectif et non sur des prescriptions venues d'en haut? Comment faire réussir le processus de changement qui est à l'œuvre? Comment transformer les pratiques professionnelles courantes et les faire émerger jusque dans la classe?

S'il n'existe pas de recette toute faite dans la conduite d'un processus de changement, certaines conditions de réussite sont tout de même de nature à favoriser l'appropriation locale de la réforme de l'éducation et du curriculum dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec. Le Conseil souhaite que ces conditions contribuent à faire en sorte que cette réforme soit comprise et voulue plutôt que subie.

Quatre conditions de réussite émergent de la réflexion menée par le Conseil :

- un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de ***tous*** les élèves;
- une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue;
- une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation;
- un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale.

1. UN LEADERSHIP LOCAL FORT ET UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE MOBILISÉE PAR LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Au-delà des prescriptions légales et réglementaires, les instances locales ont à prendre des décisions qui sont au cœur des enjeux éducatifs de la réforme : projet éducatif, plan de réussite, application du régime pédagogique, choix des cours optionnels et offre de programmes d'études à vocation particulière, sélectifs ou non. Toutes ces décisions sont susceptibles d'accroître la différenciation des établissements d'enseignement secondaire. Cette situation commande l'exercice d'un leadership local fort, cohérent avec les orientations de la réforme et solidaire d'une meilleure justice scolaire. Ce leadership est principalement exercé par la direction et le conseil d'établissement. Ces acteurs locaux sont de plus en plus engagés et sollicités par la mise en œuvre de la réforme au secondaire.

Des conseils d'établissement de plus en plus engagés

C'est à l'intérieur du projet éducatif que devrait s'exprimer la couleur locale de chaque école secondaire. Des choix importants devront être faits en matière d'organisation du travail et d'organisation scolaire au moment de l'implantation de la réforme au secondaire et ils devront être cohérents avec les valeurs et les priorités locales inscrites dans le projet éducatif. Des décisions cruciales pour la réussite de ***tous*** les élèves sont entre les mains des membres des conseils d'établissement. À cet égard, le rôle de la présidente ou du président du conseil est primordial. C'en est un de visionnaire et de leader. Sa capacité d'écoute, son attention aux personnes et son aptitude à les mobiliser autour d'un objectif commun sont garants d'un projet éducatif qui tient compte des besoins de ***tous*** les élèves et des attentes du milieu.

Au regard des activités d'appropriation locale de la réforme, les conseils d'établissement doivent avant tout soutenir le travail des directions et des équipes-écoles et mettre en place des conditions qui permettent l'émergence d'une dynamique de projet et qui facilitent les processus de changement qui sont à l'œuvre. Ils ont également le devoir de se donner une vision commune des fondements pédagogiques de cette réforme et de servir de relais auprès des groupes qu'ils représentent.

Le Conseil est d'avis qu'il serait avantageux d'offrir aux membres des conseils d'établissement une formation commune incluant des activités d'information et d'appropriation de la réforme du curriculum et des programmes d'études. Cette formation devrait leur permettre d'établir avec le projet éducatif, les plans de réussite et les objectifs de la décentralisation.

Des directions d'établissement de plus en plus sollicitées

En matière de pédagogie, un défi important de la réforme réside dans la capacité concrète des directions d'assumer pleinement leur nouvelle fonction. La réforme peut être accélérée ou retardée selon le choix des priorités dans l'organisation de leur travail. Ainsi, les directions ont la responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs, c'est-à-dire l'enseignement, l'encadrement des élèves, les services complémentaires, les activités parascolaires, l'évaluation des apprentissages et la progression des élèves vers un diplôme. Dans le contexte de la réforme, leur leadership pédagogique est accru. Ce leadership peut être partagé mais non délégué et, pour bien l'assumer, il faut pouvoir le partager efficacement.

Les directions ont la responsabilité d'amorcer, de faciliter et de susciter le changement pédagogique. Elles doivent être à l'affût de l'évolution de la pédagogie, ce qui suppose bien souvent l'acquisition de nouvelles qualifications en matière pédagogique et didactique. Elles sont de plus en plus souvent appelées à agir à titre de mentors auprès de nouveaux enseignants et comme experts en conseil pédagogique, dans un rôle d'animation et d'accompagnement du développement professionnel. À l'égard du curriculum du secondaire, les directions ont la responsabilité de préparer un plan de formation, individuelle et collective, et elles ont besoin d'être formées elles-mêmes à ces nouvelles orientations.

Pour atteindre l'un des objectifs premiers de la réforme, c'est-à-dire situer les décisions au palier de l'école afin de favoriser un meilleur apprentissage des élèves, il est essentiel que les directions puissent exercer toutes les dimensions de leur rôle.

Les directions ont, à ce jour, l'impression d'une place prédominante de leurs responsabilités administratives sur les autres volets de leur fonction. Selon le Conseil, en contexte d'appropriation locale de la réforme, les responsabilités pédagogiques des directions devraient largement l'emporter sur les autres dimensions de leur travail, ce qui implique le soutien et la collaboration attentive des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation.

À une culture de subordination succède une culture de concertation entre l'école et la commission scolaire. En **matière administrative**, la commission scolaire doit répartir équitablement les ressources entre les écoles en tenant compte de la taille, du milieu socioéconomique, des caractéristiques de la clientèle, des programmes offerts, de l'âge et de l'état des édifices et des équipements. Ceci exige une détermination en même temps qu'un respect des dynamiques institutionnelles. Sur le **plan pédagogique**, elle doit adopter une culture de soutien et de services et mettre en place une équipe capable d'appuyer le leadership pédagogique des directions et de les aider dans la mise en œuvre de leur plan de développement professionnel. En **matière de concertation**, elle peut soutenir un réseau d'écoles qui échangent idées, projets et ressources.

Le ministère de l'Éducation, pour sa part, doit **accompagner les directions** dans l'appropriation des diverses facettes du nouveau curriculum en mettant à leur disposition les outils d'information, de formation et les guides d'animation les plus complets et pertinents possibles. Il lui appartient également de **faire en sorte que l'école se réapproprie la maîtrise du temps et de l'organisation du travail**, en négociant l'assouplissement des règles

des conventions collectives et du régime pédagogique, de manière à faciliter une vraie réappropriation de l'organisation scolaire au sein de l'école secondaire. Enfin, en collaboration avec les commissions scolaires, il lui revient de **mettre en place des mécanismes de suivi, de régulation et d'évaluation continue du progrès de chaque école** vers l'atteinte de sa mission ultime, la réussite de chaque élève.

2. Une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue

L'école secondaire *d'aujourd'hui* utilise plus d'un contexte avec l'école en devenir. Quelle stratégie locale d'appropriation faut-il privilégier dans le contexte d'une telle réforme? Pour le Conseil, la réponse à cette question est une **stratégie adaptée à chaque établissement**. Il n'existe pas de prêt-à-porter et aucun milieu n'est en retard selon cette perspective. Cette orientation est exigeante pour les acteurs scolaires locaux car elle situe la responsabilité de la mise en œuvre de la réforme au cœur du système et le plus près possible de l'action, **l'école**. Cette perspective commande un leadership local fort et une communauté éducative solidaire. Elle comporte également son lot d'exigences pour les responsables politiques et administratifs qui ont charge d'assurer le pilotage du système et de soutenir les écoles dans le processus de changement, à savoir le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires.

Il est du ressort du **ministère de l'Éducation** de soutenir fermement l'ensemble des activités d'appropriation de la réforme, tout en demeurant attentif aux difficultés rencontrées localement et en faisant preuve de souplesse pour ajuster le tir selon les besoins. À ce titre, le Conseil invite le ministre à garder le cap sur le nouveau calendrier d'implantation de la réforme au secondaire. Il est important de circonscrire la réforme dans le temps et d'exploiter ce temps de façon optimale. Le changement ne peut s'étendre indéfiniment. Il est nécessaire d'établir un calendrier pour guider l'action et la baliser. Cet échéancier doit être court pour offrir une pression suffisante et pour stimuler la créativité tout en laissant de la latitude aux milieux qui progressent avec plus de difficulté.

Mais, il faut donner du temps au temps, l'exploiter au maximum. Cela signifie qu'il faut dégager du temps pour la formation, pour la concertation, pour l'innovation et pour l'expérimentation. Il faut consentir des ressources supplémentaires pour soutenir et accompagner les écoles dans leurs activités d'appropriation. Il importe enfin de distinguer les changements dont on peut planifier l'aboutissement de ceux qui s'inscrivent dans la durée, comme c'est le cas des pratiques pédagogiques, de la culture professionnelle, du fonctionnement en cycles d'apprentissage, etc.

Les **commissions scolaires** ont, quant à elles, la responsabilité de créer les conditions favorables au changement sans toutefois se substituer aux directions d'école et sans leur dicter une ligne de conduite uniforme. Soutenir et guider, répartir les ressources disponibles, diffuser les expériences et les pratiques locales prometteuses, exercer un suivi attentif et constant dans une perspective de régulation qui demeure attentive aux besoins et respectueuse des dynamiques institutionnelles.

Les **directions d'établissement** ont, pour leur part, la responsabilité de s'approprier les fondements et les buts de la réforme de l'éducation et du curriculum et de se familiariser avec les principaux outils de mise en œuvre. Il leur incombe aussi d'élaborer en collaboration avec l'équipe-école une stratégie locale d'appropriation et un plan de formation individuelle et collective, qui prennent véritablement appui sur la culture institutionnelle de l'école. Il leur appartient enfin d'identifier les relayeurs les plus permanents et d'associer pleinement tous les membres du conseil d'établissement à la réalisation de cette stratégie locale d'appropriation.

Le **personnel enseignant** des écoles secondaires a quant à lui la responsabilité de s'engager résolument dans une démarche de réflexion et d'appropriation de la réforme et de ses fondements, tout en plaçant l'élève au cœur de cette démarche. Le Conseil invite les enseignantes et enseignants à participer activement à l'expérimentation et à la recherche associée à l'implantation de la réforme, afin d'enrichir l'ensemble des acteurs sur la pertinence des outils proposés et leur efficacité en terme de réussite scolaire.

Quant aux **conseils d'établissement**, ils ont aussi la responsabilité de s'approprier et de comprendre cette réforme compte tenu des importantes décisions qu'ils ont à prendre sur plusieurs enjeux éducatifs. Il leur appartient aussi d'appuyer les efforts de la direction et de l'équipe-école dans la mise en œuvre de la stratégie locale d'appropriation et d'informer le plus largement possible les groupes qu'ils représentent.

Un solide dispositif de formation continue

Au cœur de la stratégie locale d'appropriation de la réforme devrait figurer un dispositif de formation continue à l'intention des acteurs de première ligne que sont les enseignantes et enseignants du secondaire. Ce dispositif devrait pouvoir allier le perfectionnement donné par les pairs en milieu de travail, la formation offerte en milieu universitaire, la réflexion individuelle et collective sur les pratiques professionnelles, voire la formation offerte par des groupes communautaires dans les domaines culturels, des loisirs, de la santé, etc.

Le diagnostic de formation continue qui s'inscrit dans la logique de la réforme du curriculum devrait prendre en considération les besoins de formation relatifs au nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* et aux contenus disciplinaires nouveaux, à l'approche par compétences, aux nouvelles approches pédagogiques, aux nouvelles pratiques en évaluation des apprentissages, à la différenciation pédagogique, aux plus récentes théories de l'apprentissage, au travail d'équipe, à la coopération, à la communication avec les parents, etc. Une transformation majeure d'orchestrer la formation continue selon les besoins individuels et collectifs du personnel enseignant de l'école dans le temps des grands pans d'une nouvelle culture de classe, réflexive et apprenante, tout en ne perdant pas les élèves dans leur cheminement scolaire vers la réussite.

Les directions d'établissement ont particulièrement utilisé dans la mise en œuvre de ce dispositif de formation continue. Elles apparaissent d'abord en concertation avec l'équipe-école aux moments des activités de formation et de perfectionnement et d'échanges (« carte des besoins locaux ») d'identifier les ressources pédagogiques qui seront mises à contribution à l'intérieur de l'école et celles qui seront requises de la commission scolaire. Il semble de plus que la réflexion sur les pratiques professionnelles et d'accompagnement (équipe-cellule) dans sa démarche propre dans la classe et au-delà, selon le Conseil, il leur revient en propre d'assumer un leadership d'évaluation continue des actions et de la progression de l'équipe-école dans cette démarche de formation et d'appropriation de la réforme. De l'avis du Conseil, c'est dans la mise en œuvre d'une stratégie locale d'appropriation adaptée à l'établissement que le leadership pédagogique des directions trouve tout son accomplissement.

Le Conseil est aussi préoccupé par l'arrimage de la formation initiale des futures enseignantes et enseignantes du secondaire aux orientations pédagogiques de la réforme. Il invite la ministre de l'Éducation et les universités à accroître leurs efforts afin d'harmoniser au mieux leurs actions respectives.

2. UNE VISION INTÉGRÉE DE L'APPROPRIATION DE LA RÉFORME METTANT À CONTRIBUTION LA RECHERCHE-ACTION ET L'EXPÉRIMENTATION

Une vision intégrée de l'appropriation de la réforme au secondaire commande d'associer et de **progresser méthodiquement** sur plusieurs fronts à la fois pour faire écho aux multiples chantiers ouverts par la réforme de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études. Une telle perspective accorde aussi de grandes considérations aux écoles qui visent à adopter une stratégie locale d'appropriation qui soit soutenue par la formation et la formation de chacun. Elle exige également de mettre

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Le Conseil recommande :

au ministère de l'Éducation

1. De rassembler et de diffuser toute l'information sur la réforme d'une manière intégrée, de façon à favoriser le développement d'une vision commune de ses fondements et de ses visées.

2. D'assurer, en collaboration étroite avec les commissions scolaires, un suivi attentif des actions d'appropriation locale de la réforme.

3. De réaffirmer le rôle central de l'école dans l'économie d'ensemble du système de même que le rôle de service et de soutien dévolu à cette fin à la commission scolaire.

4. D'assouplir les encadrements nationaux, de concert avec les commissions scolaires et les syndicats en ce qui a trait à la convention collective, afin d'accroître l'autonomie locale et d'introduire plus de flexibilité dans la gestion du système.

5. De soutenir financièrement la mise en œuvre des stratégies locales d'appropriation et des dispositifs locaux de formation continue.

6. De soutenir financièrement l'expérimentation et la recherche-action sur les dispositifs de mise en œuvre du curriculum, au-delà de la durée officielle des activités d'appropriation de la réforme au secondaire.

aux commissions scolaires

7. De créer les conditions favorables au plein exercice des pouvoirs et des responsabilités des directions et des conseils d'établissement.

8. De mettre à la disposition des directions d'établissement des services et des ressources de soutien et d'accompagnement, selon les besoins qu'elles auront elles-mêmes exprimés.

9. De favoriser la mise en commun et le partage de l'expertise entre les écoles.

Aux conseils d'établissement

10. De s'approprier et de tirer le meilleur parti possible des nouveaux leviers prévus dans la *Loi sur l'instruction publique*, dans le régime pédagogique et dans les conventions collectives pour accroître l'autonomie locale.

Aux directions d'établissement et aux équipes-écoles

11. D'instaurer des pratiques de gestion qui privilégient le travail d'équipe et la coopération.

12. De travailler individuellement et collectivement à la recherche et à l'expérimentation des outils pédagogiques de la réforme.

Aux conseils d'établissement, aux directions et aux équipes-écoles

13. D'inscrire la réussite éducative de tous les élèves au cœur des décisions relatives à la mise en œuvre locale de la réforme.

Aux universités

14. De participer à la recherche et à l'expérimentation réalisées dans le cadre de la réforme.

15. De veiller à ce qu'il n'y ait pas de décalage entre la formation initiale offerte aux futurs enseignantes et enseignants et l'implantation de la réforme.

S'ENGAGER COLLECTIVEMENT DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME

Pour relever les défis d'une appropriation locale réussie de la réforme de l'éducation, l'école secondaire et ses acteurs sont conviés à se prendre en main. C'est, en effet, pour eux et par eux que cet ambitieux projet se réalisera et c'est établissement par établissement que son appropriation se concrétisera. Pour l'essentiel, voilà le message que livre le Conseil supérieur de l'éducation dans l'avis *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*.

L'exercice de relecture des textes fondateurs de la réforme a permis de montrer le haut degré de cohérence des mesures proposées et de mettre en évidence les fondements qui légitiment la refonte en profondeur de l'enseignement obligatoire au Québec. La lecture comparée des deux réalités que sont *l'école secondaire d'aujourd'hui* et *l'école secondaire en devenir* ont permis de faire ressortir que :

- l'école est dorénavant le pivot du système scolaire, mais que cette réalité nouvelle se manifeste encore difficilement dans les rapports qui régissent les acteurs ;
- les encadrements de système, bien que légèrement assouplis, devraient mieux soutenir l'organisation locale du travail et favoriser une organisation scolaire plus conviviale et plus favorable à la réussite des élèves ;
- par l'effet des orientations pédagogiques promues par la réforme, la culture professionnelle en émergence sera plus collégiale et moins individualiste ;
- la pédagogie sera moins uniforme dans un curriculum plus diversifié, afin de mieux répondre aux besoins d'un effectif scolaire de plus en plus hétérogène.

Pour que cette réforme advienne au secondaire, un certain nombre de conditions doivent être réunies. Trois d'entre elles sont directement liées à l'établissement d'enseignement secondaire alors qu'une autre s'adresse aux responsables du pilotage de la réforme. Le Conseil convient que ces conditions sont exigeantes pour les acteurs locaux, car elles situent la responsabilité de la mise en œuvre de la réforme dans l'école. Elles appellent aussi un engagement et une solidarité soutenus de la part de toutes les personnes qui contribuent à la réalisation de sa mission éducative.

Cette réforme doit être mise en œuvre collectivement et le plus près possible du pôle local, tout en étant accompagnée et suivie attentivement par l'État. Une appropriation **locale** réussie de la réforme devrait, à terme, avoir des effets sur la réussite du plus grand nombre d'élèves au sortir du secondaire. Du moins, c'est le pari raisonnable qui est fait. C'est dire à quel point l'accent doit être mis sur le pôle local afin que les acteurs du milieu soient de plus en plus aptes à répondre adéquatement à des besoins de formation très diversifiés et à reconnaître les divers visages de la réussite.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

L'APPROPRIATION LOCALE DE LA RÉFORME : UN DÉFI À LA MESURE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Introduction

Chapitre 1
De quelle réforme parle-t-on?

1.1 Première partie : une, deux ou trois réformes?
1.1.1 La réforme de l'éducation
1.1.2 La réforme du curriculum et des programmes d'études
1.1.3 Les fondements de la réforme de l'éducation

1.2 Deuxième partie : un regard particulier sur la réforme du curriculum au secondaire
1.2.1 Les grands axes de la réforme du curriculum au secondaire
1.2.2 Les dispositifs de mise en œuvre de la réforme du curriculum
1.2.3 Les dérives possibles et les difficultés prévisibles

1.3 Troisième partie : des éléments de contexte qui modèlent l'environnement de l'école
1.3.1 Un mouvement de décentralisation
1.3.2 La reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement
1.3.3 Un appel grandissant au partenariat
1.3.4 L'accroissement de la concurrence entre les écoles

En résumé

Chapitre 2
Une école secondaire en mutation

2.1 Premier repère : le renforcement du pôle local

2.2 Deuxième repère : l'assouplissement des encadrements de système

2.3 Troisième repère : l'essor d'une culture professionnelle plus collégiale

2.4 Quatrième repère : le développement d'une pédagogie moins uniforme dans un curriculum plus diversifié

En résumé

Chapitre 3
Vers une appropriation locale réussie de la réforme
3.1 Des conditions qui favorisent l'appropriation locale de la reforme au secondaire
3.1.1 Un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de tous les élèves
3.1.2 Une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue
3.1.3 Une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation
3.1.4 Un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale
3.2 Des orientations pour guider l'action
- *Une dynamique institutionnelle affirmée et reconnue.*
- *Des choix institutionnels guidés par les intérêts des élèves et leur réussite.*
- *Une mise en œuvre locale qui s'appuie sur le travail collectif et sur la collaboration.*
- *Une visée de transformation durable des pratiques professionnelles.*

En résumé

Conclusion et recommandations

Bibliographie

Autres références

Remerciements

Glossaire

LE TEXTE COMPLET DE L'AVIS *L'APPROPRIATION LOCALE DE LA RÉFORME : UN DÉFI À LA MESURE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE* EST DISPONIBLE :

1 sur le **site Internet** du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

2 **sur demande**, au Conseil supérieur de l'éducation :
par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
par télécopieur : (418) 644-2530
par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'APPROPRIATION LOCALE DE LA RÉFORME :
UN DÉFI À LA MESURE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

DÉCEMBRE 2003

Québec

Conseil supérieur de l'éducation

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire

Avis au ministre de l'Éducation

Janvier 2000

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement secondaire dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination et rédaction
Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire

Recherche
Francine Richard avec la collaboration de Hélène Bergeron et de Hélène Pinard

Soutien technique
secrétariat :
Linda Blanchet

documentation :
Patricia Réhel

édition :
Michelle Caron
Marie Mercier

révision linguistique :
Sylvain Larose

Conception graphique
Bleu outremer

Mise en page
Idéation

Avis adopté à la 513e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 8 novembre 2002.

ISBN : 2-550-40277-[illegible]
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

T A B L E   D E S   M A T I È R E S

INTRODUCTION 5

CHAPITRE 1
DE QUELLE RÉFORME PARLE-T-ON? 7

1.1 PREMIÈRE PARTIE : UNE, DEUX OU TROIS RÉFORMES? 7
- *1.1.1 La réforme de l'éducation* 7
- *1.1.2 La réforme du curriculum et des programmes d'études* 8
- *1.1.3 Les fondements de la réforme de l'éducation* 10

1.2 DEUXIÈME PARTIE : UN REGARD PARTICULIER SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM AU SECONDAIRE 12
- *1.2.1 Les grands axes de la réforme du curriculum au secondaire* 12
- *1.2.2 Les dispositifs de mise en œuvre de la réforme du curriculum* 14
- *1.2.3 Les dérives possibles et les difficultés prévisibles* 19

1.3 TROISIÈME PARTIE : DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE QUI MODÈLENT L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉCOLE 20
- *1.3.1 Un mouvement de décentralisation* 20
- *1.3.2 La reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement* 22
- *1.3.3 Un appel grandissant au partenariat* 23
- *1.3.4 L'accroissement de la concurrence entre les écoles* 25

EN RÉSUMÉ 26

CHAPITRE 2
UNE ÉCOLE SECONDAIRE EN MUTATION 27

2.1 PREMIER REPÈRE : LE RENFORCEMENT DU PÔLE LOCAL 27

2.2 DEUXIÈME REPÈRE : L'ASSOUPLISSEMENT DES ENCADREMENTS DE SYSTÈME 30

2.3 TROISIÈME REPÈRE : L'ESSOR D'UNE CULTURE PROFESSIONNELLE PLUS COLLÉGIALE 33

2.4 QUATRIÈME REPÈRE : LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PÉDAGOGIE MOINS UNIFORME DANS UN CURRICULUM PLUS DIVERSIFIÉ 35

EN RÉSUMÉ 37

CHAPITRE 3
VERS UNE APPROPRIATION LOCALE RÉUSSIE DE LA RÉFORME 39

3.1 DES CONDITIONS QUI FAVORISENT L'APPROPRIATION LOCALE DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE 39
- *3.1.1 Un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de tous les élèves* 39
- *3.1.2 Une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue* 42
- *3.1.3 Une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation* 46
- *3.1.4 Un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale* 48

3.2 DES ORIENTATIONS POUR GUIDER L'ACTION 49
- *Une dynamique institutionnelle affirmée et reconnue* 49
- *Des choix institutionnels guidés par les intérêts des élèves et leur réussite* 50
- *Une mise en œuvre locale qui s'appuie sur le travail collectif et sur la collaboration* 51
- *Une visée de transformation durable des pratiques professionnelles* 52

EN RÉSUMÉ 53

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 55

BIBLIOGRAPHIE 61

AUTRES RÉFÉRENCES 65

REMERCIEMENTS 69

GLOSSAIRE (définition des termes soulignés) 71

INTRODUCTION

103-03360/

Avec cet avis, *L'appropriation locale de la réforme au secondaire : un défi à la mesure de l'école secondaire*, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi d'examiner un nouvel aspect de la réforme de l'éducation en cours. Au moins deux avis récents touchant spécifiquement l'ordre d'enseignement secondaire s'intéressent à cette question, soit *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, diffusé en juin 1999, et *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*, publié en avril 2001. Ces trois avis s'attachent à circonscrire les conditions à réunir pour une mise en œuvre réussie de la réforme de l'éducation.

Le Conseil veut ainsi proposer au ministre de l'Éducation des orientations et des pistes d'action pour une appropriation locale réussie de la réforme de l'éducation en voie d'implantation au secondaire. Ce faisant, il entend aussi soutenir le milieu scolaire en lui donnant quelques outils susceptibles de guider son action.

Dans cet avis, le Conseil montre l'ampleur de la réforme. L'école secondaire souhaitée est encore lointaine, plus théorique que réelle. Mais, en même temps, cette école secondaire en devenir doit exister pour le bénéfice des jeunes d'abord, de même que pour le bien-être et l'accomplissement professionnel des acteurs qui y travaillent quotidiennement. En somme, le plus grand piège à éviter en abordant les changements préconisés par cette réforme est d'envisager l'avenir avec un canevas empreint des seules réalités et pratiques d'aujourd'hui. L'efficacité des mesures mises de l'avant dans le cadre de la présente réforme doit être jaugée à l'aune d'une transformation majeure des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion. Certes, l'entreprise doit s'inscrire dans la continuité, mais elle comporte également bien des ruptures!

Une réforme aussi ambitieuse n'est pas sans susciter de l'inquiétude chez tous les acteurs intéressés. L'implantation amorcée au primaire en 1998-1999 a créé beaucoup d'incertitude et de scepticisme sur la faisabilité d'une telle entreprise à l'ordre d'enseignement secondaire. De l'avis du Conseil, l'implantation de cette réforme sera **difficile mais réalisable**. Il faut donc lui apporter le plus grand soin pour éviter les dérives inutiles. L'école secondaire est en mutation profonde et cette réforme constitue sans nul doute une chance unique à saisir pour améliorer son bilan en terme de réussite scolaire et éducative des élèves.

Les analyses et consultations menées par le Conseil ont d'abord mis en évidence l'importance de **comprendre la réforme avant de la mettre en œuvre**. Ce sera l'objet du Chapitre 1 du présent avis. Des repères communs sont nécessaires, qu'il s'agisse de connaître les origines de la réforme, ses fondements et ses orientations, ses visées pédagogiques et celles de son curriculum, ses dispositifs de mise en œuvre, les éléments de contexte qui modèlent l'environnement éducatif de l'école. Tous ces aspects ont avantage à être connus, partagés et compris afin de susciter l'adhésion de tous les acteurs du secondaire. Par ailleurs, s'appuyant sur les résultats d'une enquête réalisée dans le cadre de l'élaboration de l'avis *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*, le Conseil constate que les grands axes de la réforme du curriculum sont encore méconnus des enseignantes et enseignants du secondaire (Mainville, 2000). Des modifications majeures sont à l'ordre du jour en ce qui a trait à la grille-matières, au découpage des cycles d'apprentissage, au renouvellement des programmes d'études, à la diversification de la formation, aux nouvelles pratiques de différenciation pédagogique. Le caractère structurant du nouveau curriculum sur la réussite du plus grand nombre d'élèves au secondaire constitue sans doute l'apport le plus substantiel de la réforme à l'accomplissement de la mission éducative de chaque établissement d'enseignement secondaire.

L'école secondaire en devenir est appelée à remplir sa mission éducative dans un système moins centralisé, balisé par des encadrements de système plus souples et plus flexibles afin de donner plus de latitude aux acteurs locaux dans le choix des moyens visant la réussite du plus grand nombre d'élèves. Tous ces changements présentent de nombreux contrastes entre l'école actuelle et l'école renouvelée. L'école secondaire est en mutation profonde. De tels écarts font ressortir **des enjeux et des défis qui touchent tous les paliers et tous les acteurs du système**. Ce sera l'objet du Chapitre 2 de cet avis.

Aussi, dans l'esprit de la réforme, la culture professionnelle de cette nouvelle école est amenée à se transformer radicalement, à passer d'une culture d'isolement et d'individualisme à une culture collégiale de participation et de collaboration, notamment par l'introduction des cycles d'apprentissage. Ce nouveau professionnalisme fait de la réussite de chaque élève une tâche assumée collectivement.

Enfin, les nouveaux paramètres liés aux encadrements de système ne seront pas sans effet sur la « personnalité » des établissements qui pourront répondre de façon moins uniforme aux besoins d'un effectif scolaire de plus en plus hétérogène. Ces caractéristiques particulières doivent toutefois s'appliquer aux moyens, non pas aux finalités et aux buts de l'éducation qui doivent demeurer les mêmes dans l'ensemble du système. L'égalité des chances dans une école secondaire publique doit désormais se réaliser dans la poursuite d'objectifs de formation communs, mais selon des chemins divers.

Si une appropriation locale réussie de la réforme au secondaire repose sur une bonne compréhension de ses fondements et de ses visées pédagogiques de même que sur la connaissance des principaux enjeux et défis en présence, le Conseil, au fil de ses investigations, a identifié un certain nombre de conditions favorables à son appropriation et des orientations susceptibles de guider l'action des acteurs locaux. Ce sera l'objet du Chapitre 3. Ces conditions et orientations constituent un terreau fertile à la réalisation du processus de changement qui est à l'œuvre dans l'ensemble des établissements secondaires.

Cette réforme doit être mise en œuvre collectivement et le plus près possible du pôle local, tout en étant accompagnée et suivie attentivement par l'État. Une appropriation locale réussie de la réforme devrait, à terme, avoir des effets sur la réussite du plus grand nombre d'élèves sortant du secondaire. Du moins, c'est le pari raisonnable qui est fait. C'est dire à quel point l'accent doit être mis sur le pôle local afin que les acteurs du milieu soient de plus en plus aptes à répondre adéquatement à des besoins de formation très diversifiés et à reconnaître les divers visages de la réussite. Cette perspective suppose de développer et d'exercer un leadership local fort et de travailler avec acharnement à l'éclosion d'une véritable communauté éducative au sein de l'établissement, de mettre en place des stratégies locales d'appropriation qui s'appuient sur un solide dispositif de formation continue, de développer une vision intégrée de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation et, enfin, d'assurer le pilotage de la réforme et de veiller sans relâche au suivi des activités d'appropriation.

De telles conditions doivent être soutenues par des orientations qui guident l'action à tous les échelons du système. Il en va de la réussite des élèves et de la qualité de la formation offerte au secondaire. À cette fin, le Conseil est d'avis qu'il est essentiel de reconnaître et d'appuyer la dynamique institutionnelle locale, de placer les intérêts des élèves au centre des décisions prises localement, de travailler collectivement à la mise en œuvre de la réforme et de travailler avec patience et persévérance à la transformation des pratiques pédagogiques et de gestion. Enfin, outre la conclusion, cet avis se termine par l'ensemble des **recommandations** que le Conseil adresse au ministre de l'Éducation ainsi qu'aux autres acteurs scolaires.

Au secondaire, la réforme du curriculum sera effective en septembre 2004. Le Conseil ne pouvait donc pas observer son application sur le terrain. C'est pourquoi, dans cet avis, il s'est attardé aux démarches préalables à son implantation officielle.

Pour mener sa réflexion sur le thème de l'appropriation locale de la réforme au secondaire, le Conseil a réalisé des **études documentaires** portant entre autres sur la théorie du changement, les réformes engagées dans d'autres systèmes scolaires, ici et ailleurs, les approches pédagogiques en émergence, etc. Il a aussi rencontré un peu plus d'une **centaine d'intervenantes et intervenants** engagés dans l'implantation de la réforme – parents, personnel enseignant, conseillères et conseillers pédagogiques, directions d'établissements, gestionnaires des commissions scolaires – lors de la visite régionale annuelle qu'il a tenue en décembre 2001 et réunissant les commissions scolaires et certains établissements d'enseignement de l'île de Montréal. Le Conseil a également consulté des **expertes et experts** à propos de l'un ou l'autre aspect de la réforme : approche par compétences, cycles d'apprentissage, différenciation pédagogique, stratégies d'implantation d'une réforme.

L'élaboration de cet avis s'appuie également sur une observation attentive des activités entourant l'implantation de la réforme dans le milieu scolaire, notamment sur une participation, en 2001-2002, aux **rencontres nationales** organisées par le ministère de l'Éducation à l'intention des responsables régionaux et locaux en cette matière. Enfin, le Conseil a procédé à l'analyse des résultats de quelques **enquêtes** réalisées auprès d'acteurs clés du milieu scolaire dont les rôles et les responsabilités sont passablement transformés par la décentralisation des pouvoirs vers l'école (Crires, 2001; Grides, 2001; Lusignan, Lessard, Brassard, 2001; Brassard, Lusignan, Lessard, 2002; Lessard, Brassard, Lusignan, 2002).

CHAPITRE 1 DE QUELLE RÉFORME PARLE-T-ON ?

S'intéresser aux conditions de réussite de la réforme au secondaire exige de préciser d'entrée de jeu **ce qu'est une appropriation locale réussie**. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, une telle appropriation passe d'abord par la connaissance des fondements de cette réforme. Cette compréhension ouvre la voie à une adhésion progressive et réfléchie aux orientations pédagogiques et curriculaires qu'elle sous-tend, et conduit, à terme, à la transformation des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion.

Pour qu'une telle opération advienne, il importe de se donner des **repères communs** qui puisent aux origines de la réforme de l'éducation. À cette fin, le Conseil propose, dans les pages qui suivent, un exercice qui pourra paraître redondant à quelques lecteurs familiers avec le sujet. Mais, **le Conseil croit qu'une appropriation réussie ne peut faire l'économie d'un tel détour qui cherche à rendre plus explicites les visées et le sens de la réforme de l'éducation.** Le Conseil est d'avis que l'adhésion et l'application d'une réforme exigent au préalable de connaître et de comprendre son contenu.

La première partie de ce chapitre s'attache donc à revoir l'histoire récente afin de départager ce qui est de l'ordre de la réforme de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études. Par ailleurs, les grands fondements de cette réforme ont conduit à faire des choix en matière de curriculum au secondaire et les dispositifs de mise en œuvre privilégiés ont mis en évidence toute une panoplie de concepts avec lesquels il importe de se familiariser. C'est l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Enfin, en troisième partie, on examinera quelques éléments de contexte qui modèlent le nouvel environnement de l'école secondaire, à savoir : la décentralisation des pouvoirs, la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement, l'émergence du partenariat et l'accroissement de la concurrence entre les écoles.

1.1 PREMIÈRE PARTIE : UNE, DEUX OU TROIS RÉFORMES?

1.1.1 La réforme de l'éducation

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pays occidentaux ont entrepris des réformes de leur système éducatif, la plupart motivés par un souci de lutte à l'échec scolaire. Les chemins empruntés sont parfois très éloignés, les uns s'inscrivant dans une logique de marché prônant avant tout l'efficacité du système, les autres s'inspirant de valeurs plus humanistes liées à l'égalité des chances et à la justice sociale pour tous. Toutes ces réformes ont des traits communs : la décentralisation des pouvoirs vers le palier local et l'obligation accrue de rendre des comptes quant à certaines décisions, le partenariat grandissant avec les parents et la communauté, la professionnalisation de l'enseignement, le curriculum national centré sur des savoirs de base, le virage technologique, etc.

Au Québec, la réforme de l'éducation en cours s'inscrit résolument dans une perspective humaniste. L'égalité des chances pour la réussite du plus grand nombre est inscrite au cœur même du projet qui anime la société québécoise depuis les États généraux sur l'éducation.

À l'image des poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres, la réforme de l'éducation en cours est un ensemble plus vaste qui a donné lieu à deux autres réformes qui sont souvent assimilées à celle-ci, parce que plus visibles et plus médiatisées. Il s'agit de la réforme du curriculum et de celle des programmes d'études. Le Conseil est d'avis qu'un survol historique peut s'avérer utile pour comprendre et situer les grandes orientations du système et montrer que, au-delà des soubresauts périodiques, la réforme engagée au Québec présente un haut degré de cohérence.

* * * * *

En 1995-1996, la vaste opération constituée par les **États généraux sur l'éducation** a permis de tracer la voie de l'actuelle réforme de l'éducation au primaire et au secondaire. La démarche entreprise par la Commission s'est déroulée en deux étapes : la première a été caractérisée par la tenue d'audiences dans toutes les régions du Québec et a suscité une grande mobilisation de tous les acteurs sociaux et scolaires autour d'un « bilan » critique de l'état du système d'éducation. En janvier 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation publiait un premier rapport d'étape intitulé *Exposé de la situation* (1996a). La seconde phase a donné lieu à des assises régionales et nationales, véritables forums publics, afin de dégager des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec. Dans un délai très court, la Commission publiait son rapport final *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (1996b). C'est donc une démarche enracinée et transparente, faisant large place aux consultations publiques, qui a permis de légitimer les orientations retenues et de façonner la réforme de l'éducation en cours.

Les **dix chantiers prioritaires** identifiés par les membres de la Commission des États généraux sur l'éducation sont d'une grande acuité, touchent tous les ordres d'enseignement, voire tous les éléments du système d'éducation. En préambule, et coiffant l'ensemble des chantiers prioritaires, la Commission a fait un exercice de clarification des finalités éducatives et redéfini la mission de l'école – INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER – « *une mission éducative à la fois ample et recentrée* ». Six des dix chantiers sont étroitement liés à la réforme qui s'engage au secondaire.

PREMIER CHANTIER
Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances.

TROISIÈME CHANTIER
Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire.

QUATRIÈME CHANTIER
Consolider la formation professionnelle et technique.

SIXIÈME CHANTIER
Traduire concrètement la perspective de formation continue.

SEPTIÈME CHANTIER
Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative.

HUITIÈME CHANTIER
Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local.

* * * * *

Donnant suite aux États généraux sur l'éducation, M^me^ Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, rend publics ses engagements en vue de concrétiser la réforme de l'éducation proposée par la Commission des États généraux. ***Prendre le virage du succès*** (MEQ, 1997a) est publié au tout début de l'année 1997 et les **sept lignes d'action** annoncées font écho aux dix chantiers prioritaires identifiés par la Commission, elles touchent tous les ordres d'enseignement et plusieurs éléments du système d'éducation. Quatre d'entre elles sont étroitement associées à la réforme en voie d'implantation au secondaire.

DEUXIÈME LIGNE D'ACTION
Enseigner les matières essentielles.

TROISIÈME LIGNE D'ACTION
Donner plus d'autonomie à l'école.

CINQUIÈME LIGNE D'ACTION
Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique.

SEPTIÈME LIGNE D'ACTION
Donner un meilleur accès à la formation continue.

De la réforme de l'éducation à la réforme du curriculum et des programmes d'études

Dans la foulée de la diffusion du plan d'action *Prendre le virage du succès* et en conformité avec la deuxième ligne d'action « Enseigner les matières essentielles », est formé le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, sous la présidence de M. Paul Inchauspé. Le groupe a le mandat de faire des propositions sur les contenus de formation, les grilles-matières, le temps d'enseignement, la diversification des cheminements des élèves, la révision des programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, la forme des bulletins scolaires et la sanction des études, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage de même que sur le mandat et le fonctionnement d'une éventuelle Commission nationale des programmes d'études[1].

Le groupe de travail a mené ses travaux de février à juin 1997 et son rapport ***Réaffirmer l'école*** (MEQ, 1997b) traçait la voie de la réforme du curriculum et des programmes d'études.

1.1.2 La réforme du curriculum et des programmes d'études

La réforme du curriculum ne touchera, cette fois, que les ordres d'enseignement primaire et secondaire et, en périphérie, la formation professionnelle et l'éducation des adultes. Le terme curriculum, selon *Réaffirmer l'école*, désigne « *l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves* » (MEQ, 1997b, p. 13). Cette définition englobe tous les éléments constitutifs du mandat confié au groupe de travail par la ministre de l'Éducation, et ses membres lui adressent des recommandations précises sur chacun de ces éléments.

Réaffirmer l'école confirme la pertinence des trois missions confiées à l'école – INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER – et c'est autour d'elles que s'articulent les changements proposés au curriculum du primaire et du secondaire.

---

1. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum recommandera effectivement la création de la Commission des programmes d'études, créée en décembre 1997, par le projet de loi 180, modifiant la *Loi sur l'instruction publique*.

Le groupe de travail fait aussi des recommandations relatives au TEMPS : donner aux cycles d'études leur plein sens, c'est-à-dire exploiter pédagogiquement le temps, individualiser et différencier l'enseignement, favoriser le travail d'équipe et la coopération des enseignantes et enseignants; utiliser de façon optimale le temps, c'est-à-dire mieux exploiter la répartition entre le temps scolaire et le temps passé à l'école, redonner au travail personnel de l'élève son importance; remettre en question le modèle dominant de l'organisation du temps à l'école, notamment au secondaire, revoir le modèle actuel de détermination de la tâche d'enseignement et accorder un soutien aux innovations en ce domaine.

De plus, des recommandations relatives aux attentes D'ESPACE et D'AUTONOMIE sont formulées : assurer une marge de manœuvre (donner de la flexibilité pour faire des choix locaux dans l'application de la grille-matières); récupérer et préserver l'espace de l'acte professionnel d'enseigner (changer le mode d'établissement et le format des programmes pour faire en sorte que les enseignantes et enseignants soient davantage des professionnels que des techniciens applicateurs de programmes).

Réaffirmer l'école propose ensuite de regrouper les savoirs essentiels autour des compétences transversales (compétences intellectuelles, compétences méthodologiques, compétences de l'ordre de la socialisation et compétences liées au domaine de la langue) et de cinq grands domaines d'apprentissage : les langues; la technologie, la science et la mathématique; l'univers social; les arts; le développement personnel et social.

De nouvelles grilles-matières sont proposées pour le primaire et pour chacun des deux cycles du secondaire en insistant sur le parcours commun de ***tous*** les élèves qui couvrent les neuf premières années de la scolarité, constituant ainsi la formation de base du curriculum. Les recommandations du groupe de travail touchent également l'évaluation des apprentissages (bilan des apprentissages, nature et forme des instruments de mesure, évaluation de la langue d'enseignement, bulletin scolaire) et la sanction des études, et lancent un appel en faveur d'une politique ministérielle renouvelée d'évaluation des apprentissages.

Avec la publication de *Réaffirmer l'école*, la table était mise pour mettre en œuvre la réforme du curriculum et amorcer la réforme des programmes d'études, laquelle fut officiellement engagée avec la publication de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997c).

De la réforme du curriculum à la réforme des programmes d'études

Le document ministériel ***L'école, tout un programme*** (MEQ, 1997c) confirme la plupart des propositions de *Réaffirmer l'école* : les trois missions de l'école seront celles d'instruire, de socialiser et de qualifier[2].

Dans les programmes d'études, l'accent sera mis sur l'essentiel, leur contenu culturel et les exigences seront rehaussées. On précise qu'une attention particulière devra être accordée à chaque élève (*l'école doit faire la guerre à l'échec scolaire, tout enfant est éducable* [MEQ, 1997c, p. 14]), et que ***tous*** les élèves devront acquérir les bases de la formation continue (*favoriser le développement de l'activité intellectuelle, mettre de l'avant une pédagogie de la découverte et de la production, éveiller la curiosité intellectuelle, accorder une attention à l'intégration des savoirs* [MEQ, 1997c, p. 15]).

L'organisation scolaire sera mise au service des élèves (*exercice de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants, découpage de l'horaire et utilisation du temps scolaire* [MEQ, 1997c, p. 15]). Les grands domaines d'apprentissage et les compétences transversales sont confirmées. La formation de base commune s'étendra de la première année du primaire jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. La formation sera diversifiée au second cycle. Les programmes d'études

2. **Instruire, avec une volonté réaffirmée :** L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement.

Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble : Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, l'apprentissage du « vivre-ensemble ». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

Qualifier, selon des voies diverses : L'école a le devoir de rendre ***tous*** les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation (MEQ, 1997c, p. 9).

seront revues et une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages sera élaborée. La formation initiale du personnel enseignant sera ajustée et la formation continue, assurée en fonction des exigences du nouveau curriculum.

Une Commission des programmes d'études s'est créée, pour alimenter une réflexion permanente sur le curriculum, de même qu'un comité consultatif chargé de garantir la fiabilité et la rigueur des ressources didactiques et de recommander leur approbation au ministre[5]. Des mécanismes de suivi et d'évaluation de la réforme seront mis en place (pour vérifier la réalisation effective des éléments de la réforme, les effets de la réforme sur la formation des jeunes et les éléments du curriculum requérant des ajustements).

La rénovation des programmes d'études s'engage avec la publication de deux avis de la Commission des programmes d'études (1998a, b). La commission propose alors un échéancier de travail et, surtout, des orientations devant guider les travaux de révision et d'élaboration des nouveaux programmes d'études.

1.1.3 Les fondements de la réforme de l'éducation

À cette étape, le Conseil croit utile de dégager les fondements et les grandes orientations de la réforme de l'éducation en cours, laquelle, pour les ordres primaire et secondaire, se concrétise dans les réformes du curriculum et des programmes. Cet exercice de synthèse réalisé au profit des acteurs engagés dans l'implantation de la réforme au secondaire cherche à faire ressortir les liens de cohérence entre les visées de la réforme et les décisions qui en concrétisent la mise en œuvre.

L'« éducabilité » de tous les enfants

La Commission des États généraux sur l'éducation a tracé la voie à ce chapitre. Tous les engagements ministériels ultérieurs confirment le postulat selon lequel tout enfant est éducable, on tente de lui donner forme en orchestrant différents moyens. Adhérer à ce postulat, c'est adopter une attitude positive à l'égard de chaque enfant et de sa capacité d'apprendre et de réussir. C'est une orientation exigeante et difficile à réaliser à l'échelle du système et d'un enseignement de masse, mais c'est là le sens profond des visées d'égalité des chances et de justice sociale pour tous. La réforme des programmes fondée sur l'approche par compétences devrait concourir à la réalisation de cet engagement ultime.

La réussite du plus grand nombre[6]

Parvenir à faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en refusant les exigences est l'orientation qui se profile derrière toutes les décisions relatives à la réforme de l'éducation : dispositions relatives à la petite enfance qui reconnaissent l'importance d'une intervention précoce en matière de réussite et de persévérance scolaires, interventions précises auprès des élèves et des parents en milieu économiquement défavorisé ou à forte concentration d'élèves des communautés culturelles, décentralisation des pouvoirs vers l'école, partenariat avec les parents et la communauté, réforme du curriculum qui rehausse les exigences et le niveau culturel de la formation, approche par compétences, organisation scolaire en cycles d'apprentissage et différenciation pédagogique poussée, diversification des cheminements scolaires en vue d'offrir des « menus » adaptés aux goûts et aux aptitudes de tous les élèves, réhabilitation de la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation, etc. Un train de mesures qui témoignent du passage d'un système axé sur l'enseignement à un système davantage tourné vers l'apprentissage. L'élève est au cœur des changements souhaités et sa réussite devient un enjeu dans ce système.

La place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités

La mission d'instruire confiée à l'école structure fondamentalement la réforme de l'éducation ainsi que celle du curriculum et des programmes : un enrichissement et une modernisation du « menu » sont au programme, pour mieux préparer les élèves aux défis du 21e siècle. Il faut renforcer la fonction cognitive de l'école et même l'accentuer, d'où la détermination des grands domaines d'apprentissage et des savoirs essentiels à acquérir aux différentes étapes de la scolarité obligatoire. L'école doit faire apprendre plus et mieux à tous. Une attention particulière est accordée au développement chez l'élève de l'activité intellectuelle, alimentée par une pédagogie de la découverte et de la construction, et non par une simple transmission-réception des savoirs. On accorde également une attention particulière à tout ce qui peut

5. Le Comité d'évaluation des ressources didactiques est créé par le projet de loi 180 en décembre 1997.

6. Les élèves que la réforme vise particulièrement font un parcours typique d'abandon des études secondaires communes vers l'âge de 17 ans. Ils ont en commun des retards scolaires cumulés en partie au primaire (22,9 % des enfants âgés de 12 ans n'avaient pas atteint le secondaire, soit 26,9 % des garçons et 18,2 % des filles) ou au secondaire (19,1 % des élèves ont redoublé leur première secondaire, soit 18,1 % des garçons et 11,6 % des filles) (MEQ, 2001a, p. 64).

   En 1999-2000, 52,1 % des élèves sortaient sans diplôme du secondaire du secteur des jeunes, soit 59,5 % des garçons et 24,9 % des filles (MEQ, 2001a, p. 90).

favorisent l'intégration des savoirs. En formation professionnelle, on songe particulièrement aux savoirs de base que requièrent les nouvelles qualifications professionnelles en vue d'une insertion réussie dans le marché du travail ou de la poursuite de formations ultérieures. C'est sans doute l'un des plus grands paradoxes de la présente réforme : lutter contre l'échec scolaire, conduire le plus grand nombre d'élèves possibles sur le chemin de la réussite et le faire en proposant de hausser les exigences pour tous et en mettant davantage l'accent sur la fonction cognitive de l'école.

L'école obligatoire doit préparer les élèves à cette dévirmais inconvaincable exigence qu'est la formation continue

Cette orientation fondamentale est reprise avec insistance dans tous les textes fondateurs de la réforme de l'éducation. La perspective de la formation continue devra être traduite concrètement dans le curriculum, car la formation s'échelonnera désormais tout au long de la vie. L'école doit donner aux enfants et aux adolescentes et adolescents les outils qui leur permettront de maîtriser leur avenir dans le monde complexe et changeant dans lequel ils vivront. En somme, l'école aura réussi si elle sait - *donner les bases qui permettront de continuer à apprendre, les méthodes qui permettront de le faire seul et l'impulsion qui poussera à le faire* - (Inchauspé, 1999, p. 6). Les outils à développer tout au long de la scolarité obligatoire pour préparer les jeunes à la formation continue résident, pour l'essentiel, dans les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*. C'est un défi d'apprentissage qui a de lourdes conséquences tout au long de la vie.

Le pouvoir de décision, en matière de pédagogie, doit se rapprocher du milieu local : l'école et ses agents de première ligne. En contrepartie, l'obligation de rendre des comptes sera accrue

La décentralisation des pouvoirs et des décisions en matière de pédagogie est l'une des principales orientations de la réforme de l'éducation car elle en conditionne la mise en œuvre. Pourquoi décentraliser ? D'abord, pour mieux répondre aux besoins spécifiques des diverses communautés, ensuite pour donner aux divers acteurs de l'école, et particulièrement aux directions d'école, la capacité et les moyens nécessaires pour agir sur les facteurs de leur milieu qui ont un effet probable sur la réussite de leurs élèves, pour reconnaître et mieux soutenir l'expertise professionnelle du personnel enseignant, et enfin, pour resserrer les liens avec la communauté et l'institution familiale en les associant à l'accomplissement de la mission de l'école. La décentralisation est liée à la reconnaissance du professionnalisme des acteurs et s'accompagne de nouvelles obligations de rendre des comptes, expliquer et justifier ses actions. L'apprentissage, par les acteurs, de nouveaux pouvoirs et de nouveaux rôles, est à peine amorcé.

Les parents et la communauté sont des partenaires de la réussite éducative

La réussite des élèves n'est pas une responsabilité exclusive du personnel de l'école. Elle repose aussi sur l'engagement des parents qui doivent s'intéresser davantage au cheminement scolaire de leur enfant et sur celui de la communauté (représentation des secteurs municipal, de la santé, des loisirs, communautaires, etc.) qui peut mieux soutenir le développement de leurs compétences parentales et contribuer à l'accomplissement de la mission de l'école. On veut promouvoir le partenariat et l'interdépendance des acteurs par leur présence au conseil d'établissement. La réforme de l'éducation entend les associer aux objectifs de réussite éducative et c'est principalement par le projet éducatif que se concrétise cette orientation, car dorénavant, la *Loi sur l'instruction publique* le régime pédagogique et les programmes d'études favorisent l'expression des valeurs et priorités locales. Ces acteurs doivent recevoir une formation suffisante pour assumer ces nouveaux rôles, et les contributions particulières de chacun des partenaires ont intérêt à être comprises et acceptées des uns et des autres.

L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion

La mission de socialisation confiée à l'école vise à préparer les jeunes à devenir des citoyens autonomes et responsables et à promouvoir le vivre-ensemble. En conséquence, l'école doit favoriser une organisation et une pédagogie qui préviennent la marginalisation et qui préparent tous les individus à devenir des êtres libres et autonomes.

Mais, c'est aussi un défi de système en ce sens que l'école doit prévenir l'exclusion et la ségrégation conséquentes d'une maîtrise insuffisante des savoirs de base requis pour fonctionner dans une société du savoir en constante évolution. Cette orientation interpelle tous les acteurs à l'échelle du système et pose un défi particulier à l'école secondaire qui accueille des adolescentes et adolescents en quête de sens et d'identité et qui, pour un bon nombre, quittent l'école sans qualification suffisante.

L'école doit prendre le virage technologique

Les défis à venir – internationalisation et mondialisation des échanges, explosion des connaissances et développement accéléré des technologies – nécessitent que l'école soigne tout particulièrement la préparation intellectuelle de l'élève. Et pour maîtriser le siècle dans lequel ils vivront, les jeunes auront de plus en plus besoin d'être outillés intellectuellement pour utiliser à profit les technologies nouvelles, sans asservissement et avec un esprit critique. L'école doit aussi se préparer à cette mutation technologique qui est susceptible de transformer l'enseignement et l'apprentissage. À l'échelle du système, le virage technologique a besoin d'être soutenu (ressources financières, techniques et humaines) pour en exploiter toutes les possibilités (réseautage des écoles pour une mise en commun et un partage des ressources et de l'expertise pédagogique, développement de la formation à distance, offre de formation diversifiée, source d'information et de formation à l'intention des parents, etc.).

* * * * *

Ces huit fondements, qui touchent principalement les ordres d'enseignement primaire et secondaire, découlent du bilan critique et des orientations formulées dans les textes fondateurs de la réforme de l'éducation. On constate que tous les acteurs du système sont conviés à participer à une entreprise exigeante et à vivre de profonds changements. L'école secondaire est en mutation.

Cette mutation profonde de l'école va s'opérer dans la salle de classe par le truchement de la réforme du curriculum et de la réforme des programmes d'études : un curriculum renouvelé et plus exigeant qui s'actualise dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2003b). Ce sera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

1.2 DEUXIÈME PARTIE : UN REGARD PARTICULIER SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM AU SECONDAIRE

1.2.1 Les grands axes de la réforme du curriculum au secondaire

En quoi et comment les réformes en cours sollicitent-elles particulièrement le secondaire? Le Conseil identifie quatre axes majeurs :

- étoffer l'instruction;
- favoriser un processus d'apprentissage plus fructueux et plus productif;
- réduire les parcours d'échecs;
- intégrer les visées d'éducation de la personne dans les disciplines.

Étoffer l'instruction en renforçant le contenu du curriculum. Les composantes qui sont renforcées sont, dans le domaine d'apprentissage des langues, le français, langue d'enseignement dont le nombre d'heures d'enseignement augmente sensiblement pour l'ensemble du secondaire et pour lequel une compétence transversale de l'ordre de la communication est ajoutée; dans le domaine d'apprentissage de l'univers social, l'histoire, qui est dorénavant enseignée à chaque année du secondaire et qui inclut l'éducation à la citoyenneté; dans le domaine de la science, technologie et mathématique, la technologie et les quatre disciplines reliées aux sciences qui sont intégrées avec une visée d'éducation scientifique et technologique de base; la plage d'options au deuxième cycle, qui est renforcée (30 unités au total); l'approche culturelle dans l'enseignement, qui est rehaussée.

Favoriser un processus d'apprentissage plus fructueux en sollicitant mieux les capacités intellectuelles plus complexes, de haut niveau (higher skills) des élèves. « Fertiliser » le processus d'apprentissage par une attention portée aux compétences transversales d'ordre intellectuel et méthodologique et par une offre de programmes d'études plus exigeants qui permettent de mobiliser des savoirs plus complexes. Chaque discipline doit solliciter les capacités intellectuelles des élèves et permettre d'approfondir davantage la matière, en travaillant parfois dans le cadre d'un projet d'envergure interdisciplinaire. Par les compétences transversales d'ordre personnel et social, la classe sera de plus en plus considérée comme une « communauté d'apprenants » fonctionnant en communauté de recherche.

Réduire les parcours d'échecs en diminuant les retards scolaires, en pratiquant une pédagogie différenciée et en instaurant un deuxième cycle du secondaire plus diversifié. La réforme cible tout particulièrement la cohorte de jeunes de 16 à 17 ans qui font un parcours typique d'abandon des études secondaires communes et quittent sans diplôme. Pour faire réussir plus et mieux ces élèves, on doit leur assurer dès le primaire un meilleur suivi à l'intérieur des cycles d'apprentissage et renoncer au redoublement; on doit pratiquer une pédagogie différenciée poussée, particulièrement au premier cycle du secondaire. Il faut aussi offrir une réelle diversité des cheminements scolaires au deuxième cycle du secondaire pour que ce dernier ne satisfasse pas seulement les jeunes qui se destinent au cégep, mais qu'il ouvre sur la formation professionnelle et sur une palette d'options qui permettent réellement de « tester » les intérêts et les aptitudes de chacun. La réduction des parcours d'échecs requiert en effet de nouvelles manières de faire pour

cours à autrefois et à aussi acteurs et concernés, afin d'assurer la diversification des chemins qui le font des options au second cycle.

Intégrer les visées éducatives de la personne dans les disciplines en supprimant un certain nombre de cours de la grille matières. Les visées éducatives de ces cours ne disparaissent toutefois pas, car elles se retrouvent désormais dans les domaines généraux de formation[1]. C'est un vaste chantier de formation personnelle et sociale plutôt que de la marginaliser ou la juxtaposer. L'intégration des visées éducatives à l'éducation repose désormais sur l'ensemble des enseignants et enseignants dans une perspective de plus en plus interdisciplinaire.

Le décloisonnement des cycles en secondaire

La loi du 26 juillet 2013 le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon publie un nouveau calendrier d'implantation de la réforme au secondaire (Vincent, 2013). Cette dernière sera implantée en septembre 2016 dans l'ensemble des établissements, soit une année plus tard que prévu à l'échéancier initial. À cette même occasion, il annonce un nouveau découpage des cycles d'apprentissage tout en précisant leur vocation respective : un premier cycle de deux ans qui sur l'accueil et l'intégration des jeunes arrivant du primaire et un second cycle de trois ans visant à la consolidation et à la diversification de la formation de base commune.

À l'origine, selon l'esprit de politique éducative Lycée, tout un programme, le premier cycle devait avoir une durée de trois ans et viser la formation de base commune et le second cycle sur les deux dernières années de la scolarité obligatoire et bac une large place aux options tout en maintenant un important tronc commun de formation.

Les caractéristiques du premier cycle du secondaire

D'une durée de deux ans le premier cycle vient compléter et consolider la formation de base commune amorcée au primaire et aux trois cycles du primaire. Au début du cycle, un accueil les enfants du primaire. Les règles de passage sont établies par la commission scolaire et non par l'équipe-école, comme c'est le cas avec les cycles du primaire. Le premier cycle du secondaire consacre plus d'attention avec le primaire qu'avec le secondaire compte tenu de continuum de la formation de base. De nouveaux arrivages sont donc moins nécessaires entre les deux ordres d'enseignement. On cherche aussi privilégier la mise en place de groupes stables d'élèves et assurer la maîtrise et la réussite du premier cycle du secondaire. La différenciation pédagogique devrait permettre de réduire les parcours scolaires antérieurs. Enfin, l'accueil au primaire et l'ouverture au « professionnel » pour mieux de formation est toujours [illegible] les élèves dans un parcours scolaire commun et en permettant la diversification de façon originale et à son rythme. La loi que de la réforme vise la reconnaissance de la réussite : au bilan des apprentissages en plus : au terme du premier cycle du secondaire, à l'accueil la reconnaissance de ce que l'élève a construit de meilleur et de compétences de base [illegible] de son cheminement et de ses atouts comme reconnu et conséquent par reconnaissance aux qualifications pour un diplôme d'études secondaires précédentes, bilan sera donc logique. Le cycle suivant devrait donc permettre l'accueil d'élèves aux profils variés et offrir une forme aux diversités.

Les caractéristiques du second cycle du secondaire

D'une durée de trois ans le second cycle du secondaire comprend un « tronc commun » de formation plus important que le premier entre du cycle par progressivement remplacé par des options au cours des deux dernières années. La plage des options devrait alors passer à 10 % en 3e et au deuxième cycle.

Le tronc commun de formation est composé des cours de langues d'enseignement et seconde, mathématiques, éducation physique et à la santé, histoire et éducation à la citoyenneté, science et technologie, arts, éthique et culture religieuse. À la dernière année du cycle ce tronc commun a connu pour se composer que les cours de langues, de mathématiques, de citoyenneté, du monde contemporain, consacrés au domaine de l'histoire et d'éducation physique et à la santé. Il y aura donc **des programmes de cycle à géométrie variable**, car certains matières n'auront sur une, deux ou trois années du cycle.

Il a bilan des apprentissages en plus à la fin de la deuxième année du cycle afin que la décision entre du secondaire puisse avoir : « conseil de classe donne la préparation de l'élève quant qu'il ne quitte pour le cycle ou le monde du travail » (Vincent, 2013, p. 6). En

1. Apparaissent également : l'éducation à la santé et à la sexualité, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation à l'environnement et au développement durable, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à la défense et à la citoyenneté, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle.

2. Dans la perspective d'un continuum de la formation de base commune, cette dernière succédera au système [illegible] des cycles de passage entre les cycles [illegible] et de la [illegible] et à la [illegible] et à la [illegible].

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[

individuel de chaque élève et utilise pour intervenir des moyens de différenciation pédagogique susceptibles d'assurer le plus grand succès aux apprenants. L'approche par compétences mises dans les cycles d'apprentissage est tributaire à son application et à son exploitation pleine et entière de tout son potentiel.

Sa souplesse, la configuration des cycles d'apprentissage sera modulée en tenant compte des caractéristiques et des besoins de chaque école.

Le cycle d'apprentissage est :

- un moment organisationnel de formation ou l'apprentissage et l'évaluation sont pensés collectivement par une équipe d'enseignantes et d'enseignants : l'équipe-cycle ;
- une étape pluriannuelle souple qui s'étend par définition sur plusieurs ;
- une étape de formation qui contient des objectifs d'apprentissage de fin de cycle formulés en termes de résultats attendus.

Si le cycle pluriannuel favorise l'établissement des apprentissages sur une plus longue période, permet des interventions pédagogiques et didactiques de longue durée exigées par le développement des compétences, devient la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'évaluation plus complexes, permet d'accorder plus d'attention au parcours scolaire de chaque élève, exige le partage de l'expertise professionnelle, etc.

Selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : « Le cycle d'enseignement est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences définies et reconnues leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs[1] ».

Vincent Dumais, formateur, décrit, pour sa part, sous l'angle de son vécu scolaire :

> *« Un cycle d'apprentissage est un espace-temps plus large qu'un échelon annuel qui suppose, dans une vision ambitieuse, que l'organisation du travail entre les enseignants, les regroupements d'élèves, la progression des apprentissages recherchés et les modes de régulation de l'ensemble soient conçus de sorte à permettre, autant transformer de manière à assurer la réussite éducative du plus grand nombre, soutenir le maintien et l'échec scolaire et ainsi, contribuer à l'égalité des chances en éducation. Un cycle n'est pas une fin en soi mais le cadre intégrateur à la mise en œuvre de nombreuses idées avancées dans la lutte à l'échec scolaire » (Dumais, 1999, p. 10).*

Cette définition met l'accent sur **l'organisation du travail entre les enseignantes et les enseignants et c'est là que réside, pour une bonne part, le défi d'implantation des cycles d'apprentissage au secondaire.** La gestion collégiale des cycles d'apprentissage est un élément structurant majeur dans l'actuelle réforme du curriculum[2]. Des changements engageants sont à l'ordre du jour en ce qui a trait à la structure du travail, la tâche du personnel enseignant et son caractère professionnel.

- Les programmes formulés par compétences exigeront une nouvelle organisation de la tâche puisque les objectifs d'apprentissage sont définis en fonction de la fin d'un cycle et non pour chacune des années scolaires. La répartition des apprentissages, les progressions attendues chez l'élève et le cheminement scolaire à l'intérieur du cycle devront être déterminés en collégialité par l'équipe-cycle. **Les enseignantes et les enseignants auront donc davantage la tâche de s'approprier et d'utiliser les programmes de cycle.**

- La gestion collégiale d'un cycle d'apprentissage et du parcours scolaire des élèves de ce cycle comporte plusieurs responsabilités : planification des situations d'apprentissage, planification des situations d'évaluation, planification des regroupements d'élèves, élaboration pédagogique, planification de l'information à transmettre aux parents et des rencontres à tenir avec eux, prise de décision quant au passage d'un cycle à l'autre, etc. **Les enseignantes et les enseignants auront davantage la tâche de se concerter et de négocier avec leurs collègues de l'équipe-cycle.**

La gestion collégiale d'un cycle d'apprentissage a des incidences importantes sur le caractère individuel et privé de l'acte d'enseigner.

---

1. Article 19 du Régime pédagogique. Il est à noter que le texte porte plutôt sur le cycle d'enseignement au lieu de cycle d'apprentissage. Le cycle d'enseignement renvoie d'une manière quelque peu ambiguë à l'organisation du travail des enseignantes et des enseignants alors que le cycle d'apprentissage est davantage centré sur la dynamique de l'apprentissage des élèves.

2. Les caractéristiques et les exigences d'une gestion collégiale des cycles d'apprentissage sont tirées d'un article de Jacques Tardif, *Les cycles d'apprentissage : une structure pluriannuelle mais unidimensionnelle*, dans *Vie pédagogique*, n° 111, février-mars 1999, p. 17 à 19.

« … *planifier ensemble de manière coopérative, c'est-à-dire, partager ses conceptions et ses croyances pédagogiques, négocier ces dernières avec des collègues sans jamais perdre de vue que cette négociation vise à rendre les meilleurs services possibles à des jeunes en contexte d'apprentissage; adopter des scénarios d'apprentissage et d'évaluation variés compte tenu des compétences et des connaissances que les élèves maîtrisent déjà et compte tenu des objectifs des programmes d'études gérer individuellement ou collectivement le déroulement de ces scénarios auprès d'un sous-groupe d'élèves; rendre compte à l'équipe des apprentissages effectivement réalisés par les élèves dans le cadre de ces scénarios; planifier de nouveaux scénarios s'inscrivant dans le prolongement des apprentissages réalisés…* » (Sandif, 2000, p. 29).

Les enseignantes et les enseignants sont conviés à des changements majeurs sur le plan des attitudes, des comportements et des représentations.

- La coopération et la collégialité que nécessite la gestion d'un cycle d'apprentissage invitent les enseignantes et les enseignants à déployer toute leur autonomie individuelle et toute leur créativité professionnelle, selon des paramètres établis collectivement. Cela exige du temps, de la formation continue et un soutien professionnel approprié. **Un cycle d'apprentissage exige un très haut niveau de confiance et d'interdépendance professionnelles et une très forte synergie entre les enseignantes et les enseignants.**

Les cycles d'apprentissage ne marquent pas la fin de la responsabilité et du travail individuel du personnel enseignant, mais ils impriment un fort mouvement de décloisonnement et une intensification de la coopération qui vise à augmenter la cohérence des pratiques d'enseignement, à diversifier les modes d'apprentissage et à favoriser la différenciation pédagogique. Au secondaire, ce changement constitue une réforme en soi, un bouleversement des habitudes et de la culture de travail du personnel enseignant. **Combinée à l'appréhension de la réforme du curriculum et à l'appropriation de nouveaux programmes d'études formulés en termes de compétences, la mise en place de cycles d'apprentissage qui jouent pleinement leur rôle nécessite du TEMPS, de la FORMATION et de l'ACCOMPAGNEMENT.**

Si les programmes par compétences portent en eux une promesse de réussite accrue des élèves, on peut en dire autant des cycles d'apprentissage qui appellent une organisation scolaire orientée vers l'élève et une prise en charge collective de son parcours scolaire. Mais la force des cycles réside également dans la possibilité de « différencier ». La différenciation pédagogique est un projet aussi exigeant et ambitieux que les cycles d'apprentissage et elle sollicite, au premier chef, les compétences du personnel enseignant.

***La différenciation pédagogique*[12]**

La différenciation pédagogique est un ensemble de stratégies et de moyens mis en œuvre pour suivre la progression des apprentissages des élèves et leur cheminement scolaire. C'est en quelque sorte un moyen de traiter l'hétérogénéité scolaire dans le respect des rythmes d'apprentissage individuels et des façons d'apprendre de chacun. « *L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité de l'apprenant* » (Bourdieu et Passeron, 1970). Il y a deux façons de différencier : par les buts et les objectifs, en les adaptant aux possibilités et aux intérêts des élèves, et par les moyens en offrant à tous les meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les mêmes objectifs de formation. C'est ce dernier choix qu'a fait le Québec.

Comment opérer la différenciation pédagogique? « *En faisant en sorte que chaque élève soit confronté, aussi souvent que possible, à des situations d'apprentissage optimales pour lui, qui tiennent compte de ses acquis, de son style d'apprentissage, de ses intérêts.* » **Cette ambition vise tous les élèves, en priorité ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.** Deux obstacles interdépendants restent à franchir pour la mise en œuvre de mesures de différenciation : *savoir que faire* (c'est-à-dire comprendre les difficultés d'apprentissage et leurs causes puis concevoir des situations pour les dépasser) et *s'organiser pour parvenir à le faire* (c'est-à-dire donner aux enseignantes et aux enseignants, au personnel professionnel, le cas échéant, le temps et les moyens de le faire et proposer une diversité d'approches, de matériels et d'activités).

Pour les **élèves en difficulté**, il importe de les considérer d'une manière globale, sans les réduire à leurs difficultés, de ne pas les stigmatiser ou les étiqueter, de valoriser leurs acquis et leurs compétences, **sans**

12. Cette section a été rédigée en puisant principalement dans les deux articles suivants : *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage*, Département de l'Instruction publique, Enseignement primaire, Groupe de pilotage de la rénovation, Genève, mars 1999, 17 p. et Olivier Maulini, *Rationaliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, Université de Genève, Faculté des sciences de l'éducation, Genève, mars 2000, 11 p.

manquer ou minimiser les problèmes. Les difficultés doivent être définies en fonction des objectifs à atteindre et non par comparaison avec les autres élèves. Il faut valoriser toute forme de collaboration (psychologue, éducateur spécialisé, orthopédagogue, orthophoniste, etc.).

Les **élèves doués et rapides** tirent un grand bénéfice d'un **matériel diversifié, de tâches complexifiées** plutôt que d'une augmentation de la quantité de travail. On devrait mettre à profit leurs connaissances et leurs compétences au sein de la classe (entraide entre pairs). De fait, si la différenciation pédagogique est une réponse aux difficultés d'apprentissage, elle est aussi une occasion de mieux servir les élèves doués.

La différenciation passe par des interventions de diverses natures :

> *« La différenciation des tâches et de la participation dans le cadre de la même activité. La différenciation des activités au sein d'un même groupe. La différenciation par attribution [des élèves] à des groupes différents pour des durées plus ou moins longues (groupes de projet, groupes de besoin, groupes de niveau, groupes de soutien, groupes de développement, modules, etc.) »*
> (*Groupe de pilotage de la rénovation, 1999, p. 8-11*)

Les auteurs notent que les dispenses d'âge et le redoublement sont des formes de différenciation, mais qu'il faut les limiter à des cas exceptionnels (différenciation par la négative).

La différenciation ne doit pas être assimilée à un enseignement individualisé. Elle ne signifie pas que l'élève effectue son parcours en solitaire ni qu'il reçoit systématiquement des leçons particulières. « *Il suit un chemin original tout en faisant un bout de chemin avec les autres* ». La différenciation vise précisément à ne pas laisser ce chemin original au hasard et conduire à l'échec et au désintéressement de l'école.

« *La différenciation est le produit d'une série de décisions pédagogiques et didactiques. D'où l'importance de dispositifs et d'outils (portfolio, fiches) permettant de documenter les cheminements des élèves dans le cycle et de prendre des décisions cohérentes sur cette base* ». La mise en place de **cycles d'apprentissage** est une condition nécessaire à une pédagogie différenciée : ils offrent un espace de formation plus large, des échéances moins rapprochées, une prise en charge collective des cheminements, ils permettent d'assurer un suivi et de développer des stratégies sur une longue durée, de répartir le travail entre les enseignantes et les enseignants de l'équipe-cycle, de mettre en place divers types de groupements d'élèves. À l'instar des cycles d'apprentissage, la pédagogie différenciée est un projet à construire progressivement. « ***Les établissements ont intérêt à progresser lentement mais sûrement, en préférant la méthode à l'activisme*** ».

Les auteurs consultés dégagent **douze lignes directrices** pour que la pédagogie différenciée se développe. Ainsi, l'école doit :

- tendre à corriger les inégalités de réussite scolaire dès les premières années du parcours (interventions précoces) ;
- faire de la pédagogie différenciée l'affaire de tous les enseignants ;
- considérer la différenciation comme étant la règle, comme partie intégrante de l'enseignement ;
- offrir aux professionnels l'accompagnement et la formation nécessaires au développement et à la mise à jour de leurs compétences en matière de différenciation ;
- faire de la différenciation un des fils conducteurs de l'évaluation au sein de l'établissement et l'obligation de rendre des comptes ;
- créer les conditions d'une coopération professionnelle et d'une responsabilité collective ;
- demander à chaque équipe-cycle de partir de la réalité des élèves sortants du cycle précédent ;
- aménager l'évaluation (fin de cycle, bilan) de sorte qu'elles soient totalement compatibles avec l'évaluation formative, composante fondamentale d'une pédagogie différenciée ;
- réorganiser les programmes de sorte que la lutte à l'échec se concentre sur l'essentiel ;
- concevoir des moyens d'enseignement adaptés aux pédagogies différenciées ;
- mettre à la disposition du personnel enseignant des logiciels et les technologies facilitant l'organisation d'une pédagogie différenciée et la gestion de parcours individualisés ;
- expliquer aux parents que l'équité ne consiste pas à donner à chaque élève exactement le même apport, mais à accorder plus de moyens et d'attention aux élèves qui en ont le plus besoin.

Différencier c'est, pour une bonne part, diversifier les structures et regrouper les élèves de manières différentes, en fonction des objectifs poursuivis. L'organisation du travail dépendra du fonctionnement adopté pour le cycle d'apprentissage. Un système de suivi des activités et des progressions est indispensable à l'échelle de l'équipe-cycle et pour ***tous*** les élèves du cycle (*une mémoire organisée des cheminements de chaque élève*). Enfin, une formation continue substantielle est nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée.

1.2.3 Les dérives possibles et les difficultés prévisibles

Ce tour d'horizon des dispositifs de mise en œuvre de la réforme du curriculum visait à rendre compte des principes et des orientations pédagogiques qui guident la réforme du curriculum et des programmes d'études au secondaire. Mais, de l'avis du Conseil, ces avancées ambitieuses comportent des risques de dérives et des difficultés d'application qu'il importe de souligner.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES, LES CYCLES D'APPRENTISSAGE ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : DES ORIENTATIONS PROMETTEUSES, MAIS… L'approche par compétences contient les promesses d'une réussite accrue des élèves, d'une motivation scolaire plus grande et d'une diminution des lacunes observées dans les programmes formulés par objectifs. L'organisation scolaire en cycles d'apprentissage est de nature à favoriser des pratiques pédagogiques plus cohérentes et à assurer un meilleur suivi de chaque élève. Les mesures de différenciation pédagogique sont, quant à elles, susceptibles de contribuer à résoudre les difficultés d'apprentissage et, par conséquent, à contrer l'échec scolaire.

La mise en œuvre réussie de ces orientations repose, pour une large part, sur les enseignantes et les enseignants, encore peu – aguerris – à cette logique d'enseignement et d'apprentissage, au travail d'équipe et aux rudiments d'une pédagogie différenciée. Sans formation suffisante et appropriée, une dérive possible consisterait à considérer les compétences comme des objectifs terminaux, à limiter le travail en cycles à quelques rencontres ponctuelles et à reproduire le système des filières en guise de différenciation pédagogique. Le *statu quo* dans le changement serait ainsi consacré. Le Conseil est d'avis qu'à cet égard les autorités responsables de la réforme ont le devoir de s'assurer que les changements attendus sont effectifs, cohérents et permanents.

Selon le Conseil, ceci appelle **de toute urgence** un dispositif de formation continue substantiel, qui dépasse les sessions d'information-formation mises en place pour soutenir l'implantation de la réforme au primaire. Un véritable plan de formation continue doit être conçu et appliqué par et pour le personnel des écoles, afin de bien asseoir les bases théoriques et pratiques de l'approche par compétences, de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et de la différenciation pédagogique. Ceci appelle de toute urgence également un important dispositif d'accompagnement dans les écoles, afin de guider les acteurs de première ligne dans l'application quotidienne des nouveaux programmes et des principes pédagogiques qui s'y rattachent. Enfin, des ressources financières importantes devront être mises à la disposition des écoles compte tenu du rythme soutenu de l'implantation de la réforme, afin de combler une bonne part des besoins de formation dans les délais requis.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : REPRODUCTRICE DES INÉGALITÉS SOCIALES? Comme d'autres approches pédagogiques, le développement des compétences mise sur l'apport et la mobilisation de ressources variées, dont les connaissances disciplinaires acquises à l'école occupent une large place. Les ressources mobilisables peuvent également provenir du bagage de connaissances acquises à l'extérieur de l'école, étant admis que l'élève fait des apprentissages en d'autres lieux. Ceci met en relief l'inégalité des jeunes par rapport au savoir. Les risques associés à une négation ou à une ignorance de ces écarts – culturels – en milieu scolaire sont susceptibles de compromettre l'égalité des chances pour tous. Les élèves provenant de certains milieux (défavorisés, immigrants nouvellement arrivés) sont susceptibles d'être moins avantagés dans une approche qui mise sur les connaissances acquises tant en milieu scolaire qu'à l'extérieur de l'école. Dans le cadre de la formation initiale et continue, les enseignantes et les enseignants devraient être sensibilisés à ces questions afin d'en tenir compte dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation.

L'ORGANISATION SCOLAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE VA À CONTRE-COURANT DE LA CULTURE PROFESSIONNELLE PROPRE AU SECONDAIRE : UN CHANGEMENT QUI DOIT VISER LE MOYEN ET LE LONG TERME. Le travail en coopération et en collégialité, à l'échelle d'un cycle d'apprentissage, présente au moins autant de défis et de difficultés que l'appropriation de la nouvelle approche par compétences, particulièrement au secondaire. Il appelle des changements d'attitudes, de valeurs et de comportements qui dépassent les changements de structure et d'organisation du travail et de la tâche. De nouvelles compétences sont à développer chez tous les membres de l'équipe-école. Le leadership pédagogique des directions d'école sera particulièrement sollicité pour soutenir et alimenter les équipes-cycles, assurer l'intégration pleine et entière des professionnels des services complémentaires, faciliter les collaborations, arbitrer les litiges. Les directions d'école auront elles aussi besoin de formation et d'accompagnement pour exercer ce leadership et faciliter la nécessaire transition. La culture institutionnelle de chaque école sera très déterminante dans la mise en place de cycles d'apprentissage et il serait utopique de croire que tous les milieux seront prêts au même moment.

SI LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE FAIT UNE LARGE PLACE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE, LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET DE COMPORTEMENT Y TROUVERONT-ILS LEUR COMPTE? On peut certes miser sur des mesures de différenciation pédagogique appliquées ponctuellement pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Mais dans notre système, des cheminements particuliers sont prévus pour des jeunes dont le profil juxtapose difficultés d'apprentissage, difficultés d'adaptation et difficultés de comportements. Même en supposant qu'un certain nombre de problèmes de comportement et d'adaptation tirent leur source de difficultés d'apprentissage et d'une faible motivation scolaire, de nombreux jeunes risquent d'être laissés pour compte dans le contexte de la réforme du curriculum. Il faudra s'assurer que ces élèves fassent partie « du plus grand nombre » qui doit réussir son parcours scolaire, et veiller à ne pas reproduire le système des voies ou filières en guise de dispositif de différenciation pédagogique. Il faudra également s'assurer que les élèves doués trouvent aussi réponse à leurs besoins, et ce, dans la perspective de reconnaître et d'alimenter la réussite et le succès de manière optimale.

1.3 TROISIÈME PARTIE : DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE QUI MODÈLENT L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉCOLE

À l'intérieur de cette troisième partie, le Conseil entend décrire quatre éléments de contexte qui viennent modifier considérablement les rôles et les responsabilités dévolus aux acteurs scolaires. Ces éléments touchent la décentralisation et le réaménagement des pouvoirs entre l'État, les commissions scolaires et les écoles, le mouvement de reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement, la gestion de l'école en partenariat au sein du conseil d'établissement et l'accroissement de la concurrence entre les écoles.

1.3.1 Un mouvement de décentralisation

Au Québec, comme ailleurs en Occident, la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités est un mouvement inspiré par les efforts de redressement des finances publiques de la part des gouvernements. Dans tous les secteurs d'activité, que ce soit la santé, le développement régional, le tourisme, l'environnement, la volonté affirmée de rapprocher la prise de décision le plus près possible de l'action vise à reconnaître la multiplicité des solutions (moins de solutions mur à mur) et leur plus grande efficacité lorsqu'elles émanent des agents de première ligne (car en plus étroite correspondance avec les besoins du milieu).

La décentralisation en cours dans le secteur de l'éducation s'inscrit dans ce courant d'ensemble qu'appuient quelques décennies de recherches sur les facteurs de réussite liés à la culture de l'établissement (*school effects, school matters*) et à l'influence majeure de la relation enseignant-élèves sur l'apprentissage. Ainsi, le postulat sur lequel repose la décision de modifier la *Loi sur l'instruction publique* veut qu'une telle réforme ne puisse se concrétiser sans un accroissement des pouvoirs de l'école, sans un partenariat accru avec les parents et la communauté, sans une reconnaissance de plus en plus ferme du caractère professionnel de l'acte d'enseigner et, enfin, sans accroissement de la concurrence entre les écoles par le sens d'une plus grande diversité sur le plan local. De l'avis du Conseil, cette grille de lecture est utile à la compréhension de la nouvelle distribution des pouvoirs entre les acteurs de l'éducation du primaire et du secondaire.

Au préscolaire, primaire et secondaire, les responsabilités sont partagées entre trois paliers : le ministre de l'Éducation, la commission scolaire et l'école ou le centre. Les modifications à la loi touchent peu les responsabilités entre le Ministère et la commission scolaire, mais plutôt les relations entre cette dernière et l'école. La décentralisation des pouvoirs de l'État vers le pôle local s'opère par le truchement de l'assouplissement des encadrements de système (règles budgétaires, régime pédagogique, etc.) et par l'établissement de nouveaux modes de gestion.

* * * * *

Le **gouvernement et le ministre de l'Éducation** conservent la responsabilité des grands encadrements qui régissent le système d'éducation, en matière de services éducatifs (régimes pédagogiques), d'organisation scolaire (territoires des commissions scolaires, transport scolaire, etc.), de ressources humaines (classification des emplois, conditions de travail, etc.), de ressources financières (règles qui régissent la taxe scolaire, règles budgétaires, etc.) et de ressources matérielles (immobilisations).

Les **commissions scolaires et les conseils d'établissement** ont aussi des responsabilités en ces matières (auxquelles s'ajoute la **reddition de comptes**), mais selon une nouvelle configuration qui déplace bon nombre de pouvoirs et de décisions vers l'école. La commission scolaire assume en quelque sorte une fonction de régulation et de répartition des ressources entre les établissements placés sous sa responsabilité alors que les conseils d'établissement assurent la mise en œuvre des encadrements pédagogiques.

Ainsi, la *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*[13] a considérablement accru les responsabilités de l'école en y transférant des fonctions assumées antérieurement par la commission scolaire. Pour assumer ces nouvelles fonctions, on a créé le conseil d'établissement, composé de membres votants, soit des parents, du personnel de l'école et des élèves du second cycle du secondaire, auxquels s'ajoutent, sans droit de vote, des représentants de la communauté. Le président est obligatoirement un parent et il détient un droit de vote prépondérant en cas d'égalité des voix. Le directeur ou la directrice d'école y siège d'office, mais sans droit de vote.

Les responsabilités nouvelles assumées par le conseil d'établissement touchent surtout les services éducatifs, les ressources matérielles et financières et la reddition de comptes. En matière d'organisation scolaire, la commission scolaire assume des responsabilités presque exclusives. En ce qui a trait aux ressources humaines, le conseil d'établissement n'a aucune responsabilité.

En matière de services éducatifs

Le conseil d'établissement (CE) analyse la situation de l'école. Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le **projet éducatif** mis en œuvre par un plan de réussite et en assume la réalisation de même que son évaluation périodique. La commission scolaire établit un plan stratégique et s'assure que chaque école s'est dotée d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. Elle a le devoir de favoriser la mise en œuvre, par le plan de réussite, du projet éducatif de chaque école.

Le CE approuve les **modalités d'application du régime pédagogique** (proposées par la direction de l'école) et le temps alloué à chaque matière. La commission scolaire a le devoir de s'assurer de son application.

Le CE approuve les orientations générales des enrichissements et adaptations proposées par le personnel enseignant au sujet des **programmes d'études** établis par le ministre. Il approuve aussi les orientations générales des programmes locaux. La commission scolaire s'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre.

Il appartient à la direction de l'école d'approuver, après avoir consulté le CE, le **matériel didactique** choisi par les enseignantes et enseignants. La commission scolaire s'assure que le matériel didactique approuvé par le ministre est utilisé dans les écoles.

Les normes et modalités **d'évaluation des apprentissages** sont approuvées par la direction de l'école, sur proposition du personnel de l'école. La commission scolaire s'assure que l'école évalue les apprentissages et applique les épreuves imposées par le ministre. Elle peut aussi imposer des épreuves à la fin de chaque cycle du primaire et du premier cycle du secondaire.

Les **règles de classement et de passage** d'un cycle à l'autre au primaire sont proposées par le personnel de l'école et approuvées par la direction de l'école. La commission scolaire établit les règles de passage du primaire au secondaire et celles du premier au second cycle du secondaire.

Il appartient au CE d'approuver la mise en œuvre des **services complémentaires et particuliers**. La commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier visé par le régime pédagogique.

Il revient à la direction de l'école d'adopter un **plan d'intervention** pour chaque élève (avec l'aide des parents et du personnel touché). La commission scolaire adopte une politique d'organisation des **services aux EHDAA** (élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage).

En matière de ressources matérielles

Le CE approuve l'utilisation qui est faite des locaux, sur proposition de la direction de l'école. La commission scolaire, par **l'acte d'établissement**, indique quels locaux et immeubles elle met à la disposition de l'école.

Le CE peut organiser, dans les locaux de l'école, des **services** destinés à répondre à des besoins sociaux, culturels, sportifs, communautaires et scientifiques. Il peut aussi faire une entente pour l'utilisation des locaux mais l'autorisation de la commission scolaire est requise pour une entente de plus d'un an.

En matière de ressources financières

Le CE adopte le **budget** annuel proposé par la direction de l'école et le soumet à l'approbation de la commission scolaire. La direction de l'école assure **l'administration du budget** de l'école et en rend compte au CE. La commission scolaire, après avoir fait connaître ses critères de répartition, répartit les fonds entre les écoles. La répartition des sommes doit se faire de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les écoles. La commission scolaire approuve le budget de chaque école.

13. Le projet de loi 180 a été sanctionné le 19 décembre 1997.

Le CE peut solliciter et accepter toute somme d'argent par **dons, legs, subventions ou autres contributions** de toute personne ou organisme désirant soutenir financièrement l'école. Ces sommes ne sont pas comptabilisées dans le budget accordé par la commission scolaire.

En matière de reddition de comptes

Le CE prépare et adopte un **rapport annuel** et en transmet une copie à la commission scolaire. La commission scolaire prépare un rapport annuel qui rend compte à la population et au ministre, de la réalisation de son plan stratégique et des résultats obtenus.

Le CE informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école, des **services** qu'elle offre et **rend compte de leur qualité**. Il rend public le projet éducatif et le plan de réussite et rend compte annuellement de l'évaluation de leur réalisation. La commission scolaire informe la population de son territoire des services éducatifs et culturels qu'elle offre et rend compte de leur qualité.

Les **séances du CE sont publiques** de même que les procès-verbaux. Les séances du conseil des commissaires sont publiques de même que les procès-verbaux.

* * * * *

Cette brève description de la nouvelle distribution des pouvoirs entre la commission scolaire et l'école met en relief la nécessité, chez les principaux acteurs de l'école, d'apprivoiser de nouveaux rôles : au premier chef, les membres du conseil d'établissement, c'est-à-dire les parents, le personnel enseignant et non enseignant, les élèves du second cycle du secondaire, les représentants de la communauté et la direction de l'école, qui sont appelés à assurer l'accomplissement de la mission de l'école en partenariat, et, en deuxième lieu, la commission scolaire qui se situe dorénavant dans un rôle de service et de soutien aux écoles.

Mais en quoi cette décentralisation des pouvoirs pédagogiques vers l'école vient-elle appuyer la réforme de l'éducation et celle du curriculum? En donnant d'abord prise à l'école (principalement à la direction de l'établissement) sur les dispositifs pédagogiques les plus susceptibles d'influencer positivement l'accomplissement de sa mission : projet éducatif, plan de réussite, application du régime pédagogique, programmes d'études locaux, matériel didactique, etc. Ensuite, en associant les parents, la communauté et les élèves à l'identification des besoins locaux et à la recherche collective de solutions. Aussi, en instaurant des mécanismes de reddition de comptes qui alimentent une réflexion permanente sur les pratiques et permettent des réajustements continus. Cette nouvelle obligation de rendre des comptes qui, au primaire et au secondaire, se traduit notamment dans le projet éducatif et le plan de réussite, est-elle bien comprise par tous les acteurs intéressés?

Cette décentralisation des pouvoirs présente-t-elle des risques de dérives? L'autonomie accrue et la marge de manœuvre gagnée sur le plan local favorisent la mise en place de moyens adaptés aux besoins de chaque communauté dans l'accomplissement de la mission de l'école. En contrepartie, cette adaptation locale peut être source d'inégalités entre les milieux si des mesures compensatoires ne sont pas prévues et bien ciblées. Avant que tous les acteurs de l'école s'approprient leur rôle et apprennent à l'exercer en collégialité et en partenariat, des risques de tension sont toujours possibles entre le personnel enseignant et les parents dans l'exercice de leurs nouveaux rôles, les premiers étant appelés à partager leur autonomie et leur expertise professionnelles avec des « profanes » encore peu habitués à assumer de tels pouvoirs pédagogiques. À l'instar de l'enquête menée par le CRIRES (CRIRES, 2001), le Conseil considère qu'il faut instaurer un dispositif de formation commun pour habiliter tous les membres du conseil d'établissement à exercer leur rôle.

Par ailleurs, la décentralisation a, en corollaire, un effet sur un certain nombre d'éléments du curriculum, que l'on songe aux bulletins scolaires, à la répartition du temps non alloué à la grille-matières, à l'établissement des programmes d'études locaux, etc. Le pouvoir local de décider en ces matières va de pair avec l'autonomie accrue de l'école. Plus on encadrera ce nouveau pouvoir, plus on affaiblira cette autonomie naissante.

1.3.2 La reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement

La décentralisation s'accompagne d'une reconnaissance du professionnalisme des acteurs qui participent à l'accomplissement de la mission de l'école et la réforme de l'éducation promeut, au premier chef, le caractère professionnel de l'enseignement. Cette visée n'est pas nouvelle puisque, au Québec, elle est mise de l'avant depuis au moins une décennie, et ce, à la faveur de la dernière refonte des programmes de formation à l'enseignement, enclenchée en 1993 et réaffirmée depuis par les articles 18 et 22 de la *Loi sur l'instruction publique*, qui définissent les droits des enseignantes et enseignants, et par la publication des orientations ministérielles, qui inscrivent résolument la formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire dans une perspective de professionnalisation (MEQ, 2001c).

Selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998), la professionnalisation doit être entendue

« … à la fois dans le sens d'une reconnaissance de statut par la société et aussi en tant que développement par le corps enseignant lui-même d'un répertoire de compétences spécifiques et de savoirs propres à contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes. »

Selon ces auteurs, un travail de reconstruction identitaire est à l'œuvre chez le personnel enseignant parce que la société s'est transformée, les besoins de formation ont changé et les exigences de réussite sont plus que jamais mises à l'ordre du jour :

« … l'environnement et la culture ont profondément changé et on ne peut plus faire apprendre comme au temps où l'école avait en quelque sorte un monopole sur la distribution des savoirs codifiés. » (Tardif, Lessard, 2001, p. 16)

La profession s'est complexifiée à tous les points de vue : le métier s'exerce dans des conditions sociale, économique et culturelle qui évoluent à un rythme accéléré, qui posent des problèmes nouveaux et poussent à trouver des solutions inédites; l'explosion extraordinaire des connaissances et l'entrée en scène des nouvelles technologies de l'information et de la communication bousculent de plus en plus les façons de faire traditionnelles et modifient le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage; la transformation des structures familiales et communautaires, l'appauvrissement des enfants et le pluralisme culturel posent des défis de plus en plus grands à l'établissement scolaire tout entier; les mutations du marché de l'emploi exercent une pression constante sur l'offre de formation, etc.

Aux yeux du Conseil, la réforme actuelle de l'éducation vient appuyer cette logique de professionnalisation d'au moins deux façons. D'abord, elle le fait par la décentralisation et par la redistribution des pouvoirs entre la commission scolaire et l'école : établissement de nouveaux rapports entre la direction de l'école, les enseignantes et enseignants et les parents et reconnaissance de l'expertise pédagogique (prépondérante mais non exclusive) du personnel enseignant. Elle le réalise par la mise à contribution des enseignantes et des enseignants à la révision du curriculum et par une dévolution plus grande relativement à sa mise en œuvre : participation importante à l'élaboration des nouveaux programmes d'études, marge de manœuvre accrue dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel (des programmes moins détaillés et une approche qui sollicite davantage l'exercice du jugement professionnel).

Toutes ces transformations exigent des compétences de plus en plus complexes et de haut niveau chez l'enseignante et l'enseignant, particulièrement chez celle ou celui du premier cycle du secondaire qui doit dorénavant s'inscrire dans un continuum de formation de base, et une mobilisation très grande des universités, à qui incombe la responsabilité de la formation initiale (et de la formation continue pour une bonne part) de ces professionnels de l'enseignement. Un nouveau partenariat se dessine entre le Ministère et le milieu universitaire, mais également entre les universités et le milieu scolaire (par exemple, entre les facultés des sciences de l'éducation et le réseau des écoles associées, entre les universitaires, entre les universités).

Dans la perspective d'une appropriation locale réussie de la réforme au secondaire, la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement est un élément de contexte à considérer dans le processus de changement qui est à l'œuvre.

1.3.3 Un appel grandissant au partenariat

Au cœur des nouvelles orientations promues par la réforme de l'éducation se trouve le développement d'une gestion du système scolaire dans un esprit de partenariat. Le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les écoles, les universités, les syndicats et la communauté sont conviés à développer de nouvelles formes de collaboration et de participation qui sont exigeantes et qui rompent avec des décennies de pratiques de gestion centralisées et uniformes.

Cette orientation est cruciale, car elle vient sensiblement modifier les rapports de pouvoir entre les acteurs scolaires et, en particulier, les relations entre les membres des conseils d'établissement. C'est pourquoi le Conseil choisit de traiter prioritairement du partenariat au sein du conseil d'établissement. Ce partenariat devrait s'exprimer entre tous les membres du conseil d'établissement (les parents, les représentants de la communauté, les élèves du second cycle du secondaire, les enseignantes et les enseignants et la direction de l'école)[14].

14. Au primaire, une représentante ou un représentant du service de garde en milieu scolaire complète la composition du conseil d'établissement.

Une définition du partenariat[15]

En 1998, dans son avis *L'école, une communauté éducative* (CSE, 1998, p. 41), le Conseil retient la définition suivante du partenariat, car elle rejoint la réalité québécoise en émergence (les conseils d'établissement viennent alors d'être créés) : « *une relation de travail caractérisée par un sens commun des objectifs, un respect mutuel et la volonté de négocier. Ceci implique une mise en commun des informations, des responsabilités, des compétences, des décisions et de l'obligation de rendre des comptes*[16] ». Cette définition met l'accent sur l'importance de développer une vision commune, sur la reconnaissance et le respect des rôles propres de chacun des acteurs, sur le caractère volontaire du partenariat et, enfin, sur le partage des ressources et sur l'obligation de rendre des comptes.

Cette définition pourrait être complétée par l'extrait suivant tiré de *Quand l'école se prend en main* :

> *« Dans cette relation, les individus qui assument des responsabilités différentes, mais jugées également essentielles, se respectent mutuellement et reconnaissent la contribution de chacun à la cause commune. L'objet du partenariat est la création et la réalisation conjointes de projets. » (Koffi, Laurin, Moreau, 1998, p. 145)*

Le projet commun du conseil d'établissement est multiple : d'abord, développer une vision commune de sa mission, de ses objectifs, de son rôle; ensuite, en conformité avec ces visées, élaborer, réaliser et évaluer son projet éducatif; enfin, soutenir la direction dans sa fonction de gérer l'école, afin que cette dernière accomplisse sa mission tout en prenant en considération les particularités et les besoins spécifiques de son milieu d'appartenance. Pour les partenaires que sont les parents, les enseignantes et enseignants et la direction de l'école, c'est accepter le pouvoir de décision nouvellement confié à chacune et chacun (on n'est plus en contexte de consultation), c'est reconnaître l'expertise propre de chacune et chacun, c'est respecter les valeurs de chacune et chacun, c'est développer une confiance mutuelle.

Quelle contribution attendre des parents, de la communauté et des élèves?

Le travail en partenariat reconnaît la responsabilité et les compétences particulières de chacun des acteurs. À ce chapitre, les parents et les enseignantes et enseignants membres du conseil d'établissement gagnent, de part et d'autre, à développer des formes de collaboration nouvelles, non empreintes de méfiance et plus ouvertes sur le partage et la coopération. Les parents jouent un rôle de premier plan dans l'éducation de leurs enfants et sont un facteur puissant de réussite et de motivation scolaires. Cette reconnaissance ne va pas toujours de soi[17]. Toutefois, comme partenaires dans l'école, ils ont la responsabilité de s'élever au-dessus de considérations plus personnelles pour devenir « *les parents de tous les enfants* » de l'école. Pinard relève une autre responsabilité qui incombe aux parents, celle de « *développer une réelle sensibilité à la complexité de la tâche du personnel enseignant* » (Pinard, 1999). Plus les parents connaissent et comprennent le rôle et la tâche du personnel enseignant, plus ils sont à même de respecter et reconnaître les compétences de ces derniers. On perçoit ici l'émergence de nouvelles habiletés à développer de la part des représentants des parents et, en corollaire, l'importance de prévoir un dispositif de formation adéquat.

Le ou les représentants de la communauté locale sont d'autres partenaires de l'école qui ont une contribution particulière à apporter au sein du conseil d'établissement. Cette ouverture au milieu n'est pas nouvelle dans le contexte scolaire québécois. Cependant, dans le cadre de la réforme, le développement d'un partenariat plus actif avec la communauté va plus loin que la mise à contribution des ressources du milieu au service de l'école, et ce, en toute réciprocité. Ce partenariat vise aussi à mieux adapter l'école aux besoins particuliers de la communauté et, ainsi, mieux ancrer l'établissement dans le milieu qui l'entoure. L'école a beaucoup à gagner sur ce terrain, particulièrement les élèves. Ceux-ci prendront ainsi conscience que l'école n'est pas une organisation isolée et repliée sur elle-même. Ils peuvent apprendre à mieux utiliser et à profiter des possibilités éducatives offertes dans la communauté. L'école, quant à elle, gagnera à être proactive, tant dans l'identification des services à solliciter que dans l'établissement de la « carte » des besoins éducatifs locaux, de manière à se faire mieux connaître et mieux reconnaître. L'école devra toutefois demeurer vigilante et ne pas se laisser envahir : ce partenariat doit être entièrement tourné vers l'accomplissement de sa mission éducative.

---

15. Il n'existe pas de définition unique de la notion de « partenariat », comme l'illustrent les travaux menés sur ce thème par la Commission de l'éducation des adultes et par la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires du Conseil supérieur de l'éducation. Bien que comportant des éléments communs, la définition du partenariat peut être adaptée à la réalité vécue et à la mission particulière de chaque ordre ou secteur d'enseignement.

16. Tirée de : Powell, G., « Parents and Professionals in Pre-school Services: Is Partnership Possible? », dans S. Wolfendale, *Parental Involvement: Developing Networks between Home, School and Community*, 1989.

17. Un avis récent du Conseil de la famille et de l'enfance (2001) fait état des nombreuses difficultés des parents à intégrer et à devenir des partenaires à part entière de l'école.

En ce qui concerne les élèves du second cycle du secondaire, leur rôle à l'intérieur du conseil d'établissement est encore flou. De l'avis de certains chercheurs, l'école secondaire vit en marge de la culture des jeunes et elle aurait même perdu sa relation avec eux. On peut souhaiter que leur présence active au sein du conseil fournisse une réponse plus pertinente aux besoins de l'ensemble des élèves et, de là, favorise des « réussites éducatives » de qualité. La décision du ministère de l'Éducation, confirmée par une modification à la *Loi sur l'instruction publique*, en décembre 2000, de donner le droit de vote aux élèves qui siègent au conseil d'établissement des écoles secondaires est certes de nature à confirmer l'importance de la voix des jeunes dans l'organisation scolaire.

1.3.4 L'accroissement de la concurrence entre les écoles

Un autre élément de contexte à considérer dans le cadre de la présente réforme a trait à l'accroissement de la concurrence entre les écoles secondaires, principalement en milieu urbain. Le phénomène n'est pas nouveau, du moins sous l'angle de la compétition que se livrent les réseaux d'enseignement public et privé depuis quelques décennies. Ce qui est neuf, c'est l'avènement de la concurrence entre les écoles secondaires publiques et le recours à des pratiques de plus en plus « élitistes » qui étaient auparavant l'apanage des seuls établissements privés.

Au secondaire, les établissements des réseaux public et privé rivalisent entre eux, comme nous le rappelle à chaque année la publication du palmarès des écoles. Comme le financement est lié au nombre d'élèves inscrits, les établissements se font de plus en plus de compétition pour contrer la baisse de l'effectif scolaire, compte tenu de la décroissance démographique anticipée au cours des prochaines années. C'est une question de survie pour plusieurs établissements privés et ce le sera de plus en plus au secteur public, où certains établissements, sans clientèle suffisante, pourraient se voir contraints de fermer ou de fusionner avec une autre école. Ainsi, plusieurs établissements publics essaient d'intéresser non seulement les élèves de leur territoire qui migrent bon an mal an vers le réseau privé, mais aussi ceux qui proviennent de l'extérieur de leur bassin « naturel » de recrutement, afin de combler toutes les places disponibles à l'intérieur de l'école.

La concurrence entre les écoles secondaires est aussi le fait d'une demande de plus en plus insistante des parents de mieux encadrer les élèves, de diversifier l'offre de formation des écoles publiques et de hausser les exigences de rendement scolaire. D'où la multiplication des *programmes à vocation particulière*[18] et, dans une moindre mesure, le développement *d'écoles à vocation particulière* entièrement consacrées à un projet[19]. De fait, la réforme du curriculum et celle des programmes d'études visent précisément à répondre aux besoins exprimés par les parents à cet égard.

Un autre facteur explicatif du phénomène est plus récent et il tiendrait à l'obligation faite aux établissements publics d'élaborer un plan de réussite résolument orienté vers le rendement scolaire, au détriment d'autres dimensions tout aussi importantes pour la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Si l'accomplissement de la mission des écoles secondaires publiques est principalement évalué à l'aide d'indicateurs quantitatifs liés à la réussite scolaire des élèves, cela crée une pression grandissante sur les établissements publics afin qu'ils recrutent les meilleurs élèves pour mieux atteindre leurs cibles de réussite.

L'accroissement de la concurrence entre les écoles secondaires n'est pas sans effet sur la réussite du plus grand nombre d'élèves. Dans le cadre d'une réforme qui entretient des visées d'égalité des chances et de réussite pour tous les élèves, la multiplication des pratiques de sélection des élèves sur la base de leurs rendements scolaires est préoccupante. Ainsi, les programmes novateurs, motivants et stimulants sont réservés aux élèves les plus doués. Sont laissés pour compte des élèves dont le rendement scolaire est moyen ou faible et qui pourraient pourtant bénéficier d'approches pédagogiques originales, susceptibles d'éveiller un plus grand intérêt pour l'apprentissage et l'école. De plus, il est à noter que les pratiques de sélection des élèves à l'entrée au secondaire visent une clientèle ayant un rendement scolaire de plus en plus élevé. Une moyenne cumulée de 85 % à la fin du primaire est bien souvent insuffisante pour accéder à certains programmes sélectifs destinés aux plus doués. Ainsi, la carrière d'un élève est déterminée de plus en plus tôt dans l'ensemble du parcours scolaire, alors qu'il est en formation de base commune jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire.

Au moment de faire des choix déterminants pour la réussite de tous les élèves, que ce soit à l'intérieur du projet éducatif ou du plan de réussite, les responsabilités des conseils d'établissement et des équipes-écoles seront particulièrement sollicitées. Si le Conseil souscrit d'emblée à la diversité de l'offre de formation, il souhaite toutefois qu'elle profite à tous les élèves. Il en sera question aux deuxième et troisième chapitres du présent avis.

18. Il existe un peu plus de 700 projets liés au programme d'éducation internationale, aux arts-études ou sports-études, à l'immersion en langue anglaise, à des programmes d'études enrichis, etc.

19. Par exemple, certaines écoles alternatives, l'école de cirque, l'école internationale de Saint-Hubert, etc.

En résumé

Une appropriation locale réussie de la réforme suppose que tous les acteurs scolaires possèdent des repères communs pour appréhender les divers chantiers de la réforme en cours. Dans la **Première partie** de ce chapitre, le Conseil a d'abord proposé un survol historique des événements. Ce parcours a permis de revoir les textes fondateurs de la réforme depuis les États généraux sur l'éducation jusqu'à l'énoncé de politique éducative qui en officialisait les finalités. Le Conseil s'est ensuite attaché à identifier ce qui est de l'ordre de la réforme de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études en montrant que ces trois chantiers s'emboîtaient les uns dans les autres, à l'image des *poupées russes*. Cet exercice a finalement permis d'identifier les fondements de la réforme de l'éducation, de montrer que les mesures proposées présentent un haut degré de cohérence et concourent, ambitieusement, à mener le plus grand nombre d'élèves vers la réussite dans une visée d'équité des chances et de justice sociale.

La **Deuxième partie** de ce chapitre a permis de pénétrer au cœur de la réforme du secondaire en identifiant les grands changements apportés au curriculum et aux programmes d'études. L'articulation d'ensemble du nouveau curriculum devrait concourir à rehausser la qualité de la formation offerte, à recentrer les apprentissages sur l'essentiel, à mieux favoriser les capacités intellectuelles des élèves et, enfin, à diminuer les parcours d'échec qui se sont progressivement institutionnalisés au fil des ans. Les acteurs scolaires sont ainsi conviés à apprivoiser de nouveaux dispositifs pédagogiques dont le Conseil s'est employé à décrire la complexité. L'approche par compétences, les cycles d'apprentissage et les mesures de différenciation pédagogique ne sont pas sans comporter des risques de dérives et des difficultés de mise en œuvre qui laissent entrevoir des enjeux et des défis importants pour l'avenir d'ensemble.

Enfin, en **Troisième partie**, le Conseil a mis en évidence quelques éléments de contexte qui viennent modifier considérablement la configuration du système scolaire. Le mouvement de décentralisation amorcé au primaire et au secondaire appelle l'exercice de nouveaux rôles chez la plupart des acteurs scolaires et, au premier chef, chez ceux qui travaillent à l'intérieur des commissions scolaires et des conseils d'établissement. La responsabilisation des instances locales se répercute avant tout sur l'acte d'enseigner. La présente réforme mobilise de nouvelles compétences chez le personnel enseignant et reconnaît le caractère professionnel de l'enseignement. On a vu aussi que cette réforme promeut une plus grande autonomie professionnelle et un contrepartie, une obligation accrue de rendre des comptes. Ensuite, le partenariat vient colorer les modes de gestion à tous les échelons du système et en particulier sur le plan local au sein des conseils d'établissement. Le Conseil a voulu montrer que cette orientation est exigeante et qu'elle comporte son lot de défis pour les acteurs qui gravitent dans et autour de l'école secondaire. Enfin, le Conseil note un accroissement de la concurrence entre les écoles secondaires afin de recruter les élèves ayant le meilleur rendement scolaire. Cette situation est préoccupante au regard d'une réforme qui entretient des visées relatives à l'équité des chances.

CHAPITRE 2 UNE ÉCOLE SECONDAIRE EN MUTATION

[illegible]

[illegible]

2.1 PREMIER REPÈRE : LE RENFORCEMENT DU PÔLE LOCAL

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

(...) el cierre de (...) de la (...) de (...) (...) (...)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

responsabilités. Ces deux tendances sont appelées à modifier des pratiques de gestion bien ancrées et offrent une quatrième voie à reconnaître les facteurs d'exclusion [illegible] scolaires.

Pour le **ministère de l'Éducation**, la décentralisation impose le défi d'innover dans ses stratégies de gestion du réseau. C'est là une véritable exercice d'équilibre entre une rationalité centrale qui demeure essentielle et une rationalité locale qui doit pouvoir s'exercer pour pouvoir être efficiente et se pérenniser. Même si le Ministère se soucie de plus en plus de la gestion du réseau en collaboration avec les instances locales, cet accès de gestion ne fait pas l'économie d'une fonction de pilotage exercée à l'échelle du système. Parallèlement, les gouvernements locaux ont besoin d'une plus grande autonomie pour remplir leur mission de manière cohérente et adaptée à leurs valeurs et priorités locales. Les nouvelles responsabilités s'apprécient notamment en fonction de l'exercice et de la réflexion. Il faut en conclure le défi de changement impose une manière de décentralisation et à cette dernière par faciliter la transformation des pratiques courantes de gestion à tous les échelons du système. Il est nécessaire d'adopter des façons de faire plus respectueuses des orientations de la réforme au moment d'implanter de nouvelles mesures et de faire accroître les liens qui les unissent aux fondements de la réforme de l'éducation. Il appartient par ailleurs au ministère de clarifier les nouveaux rôles et responsabilités de chaque catégorie d'acteurs scolaires.

Pour la **commission scolaire**, le défi majeur consiste à actualiser et à concilier leurs nouvelles fonctions de service et de régulation. Il s'est beaucoup de place pour l'innovation et la créativité. Cette nouvelle relation à définir avec les écoles tient pour beaucoup dans les rapports qu'entretiennent la direction générale et la direction d'établissement. Elle repose aussi sur l'instauration de mécanismes de consultation, d'accompagnement et de suivi encore inédits dans bien des milieux. Fondamentalement, elle passe par une acceptation de part et d'autre des rôles potentiellement transformateurs que chacun doit jouer.

Une [illegible] des compétences de gestion complexes de la part des cadres des commissions scolaires. D'une part, pour tenir compte de la [illegible] des directions d'école et de la [illegible] à la commission et au conseil d'établissement au regard de leurs compétences respectives, d'autre part, pour apprendre à exercer une fonction de régulation qui soit adaptée et respectueuse tout en permettant de corriger les situations qui l'exigent. Pour ce faire, dans les rapports régissant les commissions scolaires et les écoles, le ministre aurait avantage à mieux circonscrire les fonctions obligatoires et les fonctions facultatives en matière de régulation et de consultation.

Dans la perspective où la commission scolaire doit rendre compte de la qualité des services offerts par les écoles, ses fonctions de régulation et de consultation peuvent s'exercer de manière fort utile et constructive. Par exemple, les commissions scolaires pourraient se voir reconnaître l'**obligation** de formuler des avis aux écoles et aux commissaires de leur territoire sur des initiatives prises par les conseils d'établissement et qui sont susceptibles de modifier l'offre de formation, l'horaire des options, l'aménagement de la grille matières, l'aménagement du temps, etc. Elles pourraient suivre sur la comparabilité des projets éducatifs et des plans de réussite de chaque école avec les objectifs d'équité des chances poursuivis à l'échelle du système ou encore gérer les plaintes du milieu concernant l'accessibilité des services éducatifs, etc. De manière **facultative** et par **consultation** avec l'ensemble des écoles de leur territoire, les commissions scolaires pourraient mener des enquêtes pour mieux connaître et comprendre les causes des difficultés d'apprentissage et des échecs scolaires des élèves, établir des politiques ou définir des balises communes devant encadrer les pratiques pédagogiques et de gestion, organiser la coopération entre les écoles, etc. De telles pratiques ont cours dans certains milieux, mais elles gagneraient à être définies explicitement à l'échelle du système afin de leur conférer un cadre légal qui favoriserait un exercice de décentralisation des pouvoirs entre les commissions scolaires et les écoles.

Les **directions** et les **conseils d'établissement** ont, pour leur part, le défi de s'approprier et d'apprivoiser cette autonomie naissante et de tirer le meilleur parti possible des nouveaux leviers dont ils disposent, tout en travaillant à établir des relations harmonieuses avec la commission scolaire et dans le respect de la fonction de régulation qui leur est impartie. Ces instances ont aussi le défi d'assurer le bon fonctionnement de l'école et de sauvegarder au mieux les besoins de leur communauté d'appartenance, au-dessus des intérêts particuliers et au seul bénéfice des élèves. Une telle attitude suppose une forte communauté d'intérêts et de vision chez l'ensemble des acteurs.

6.6 SIXIÈME REPÈRE : L'ASSOUPLISSEMENT DES ENCADREMENTS DE SYSTÈME

L'école secondaire qui s'engagera dans la voie de la réforme ne accomplira sa mission dans un système plus flexible en raison de l'assouplissement des encadrements de son action que constituent les lois et règlements, le régime financier et budgétaire, les conventions collectives de travail du personnel des commissions scolaires, les régimes pédagogiques. Si toutes les écoles sont appelées à atteindre les mêmes buts et à remplir la même mission

éducative, elles disposeront dorénavant de plus de latitude dans le choix des moyens pour y parvenir tout en respectant les encadrements nationaux établis par le pouvoir central.

L'État possède ici qu'on donnant à l'école plus d'emprise sur les moyens d'accomplir sa mission, elle sera plus apte à conduire le plus grand nombre d'élèves à la réussite. Cette option comporte pour les établissements d'enseignement secondaire une possibilité de se donner un caractère particulier qu'il convient toutefois de circonscrire dans une perspective de justice et d'équité à l'échelle du système. Ces encadrements du système seront acquis toute la flexibilité nécessaire à une meilleure prise en charge locale de l'organisation du travail et de l'organisation scolaire? L'école pourra-t-elle répondre, de manière adaptée, aux besoins diversifiés de ses élèves et de sa communauté d'appartenance?

La *Loi sur l'instruction publique* attribue maintenant des pouvoirs à l'école en matière budgétaire et un pouvoir décisionnel sur l'aménagement du temps scolaire (article 96[1]). Concernant l'organisation du travail, la convention collective permet à l'école de faire des modifications ou de remplacer certaines dispositions de l'entente nationale afin de mieux répondre aux besoins particuliers de chaque établissement (annexe LI[2]). Le régime pédagogique ne contraint plus l'école à organiser le temps scolaire selon un horaire de cinq jours par semaine (article 18[3]) et le temps alloué à chaque matière demeure indicatif. Les prochaines modifications au régime pédagogique du secondaire sont, quant à elles, susceptibles d'accroître considérablement le pouvoir de décider localement, notamment au second cycle du secondaire où l'organisation du cycle et la configuration de l'offre de cours optionnels pourront varier d'un milieu scolaire à l'autre.

Si le Conseil constate des avancées importantes en matière d'assouplissement des encadrements du système, force est de reconnaître qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour rendre les aménagements prévus opérants et applicables localement. De fait, les orientations pédagogiques de la réforme commandent des dispositifs légaux et réglementaires moins rigides et uniformes. Par ailleurs, le pouvoir local de décider tarde à s'exercer pleinement et, lorsque c'est le cas, ce n'est pas toujours dans l'intérêt de tous les élèves, comme en témoigne la multiplication, au secondaire, des programmes à vocation particulière qui font une sélection des élèves à l'entrée.

L'enjeu réside ici dans la diversification du système pour favoriser une réponse locale mieux adaptée aux besoins de tous les élèves et de la communauté.

Les défis posés aux acteurs

Les défis posés aux acteurs scolaires sont importants. Pour le Ministère, le défi consiste à poursuivre les grands encadrements qui régissent l'organisation du travail et l'organisation scolaire, afin d'ouvrir la voie à une certaine différenciation des établissements scolaires, tout en veillant à l'unité et à l'équité du système. Cette approche appelle une fonction de vigie constante exercée en collaboration avec les commissions scolaires.

Quant aux acteurs locaux – commissions scolaires, directions, conseils d'établissement et équipes-écoles –, le défi est de tirer le meilleur parti de leurs nouveaux pouvoirs, avec le souci d'offrir à **tous** les élèves une formation de qualité comparable, quelle que soit leur origine sociale ou territoriale. Cette perspective « recommande bien d'une diversité de moyens pour y parvenir tout en poursuivant des objectifs communs d'égalité des chances et d'égalité des acquis à l'échelle du système[4] » (Crahay, 2000).

Vers de nouveaux modèles d'organisation du travail et d'organisation scolaire

À la suite de deux enquêtes réalisées auprès de directions d'école et d'enseignantes et enseignants du secondaire (Mainville, 2000 et Grisés, 2001), le Conseil note qu'au nombre des objets identifiés comme pouvant faire obstacle à l'implantation de la réforme au secondaire figure en tête de liste la rigidité des contenus collectifs de travail. Vient ensuite le manque de souplesse du régime pédagogique. Ces appréhensions, maintes fois exprimées par les acteurs de première ligne que sont les directions et le personnel enseignant des établissements secondaires, sont-elles fondées?

---

1. Article 96 de la Loi sur l'instruction publique : « Le conseil d'établissement approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l'école […] ».

2. Annexe LI intitulée Modification ou remplacement de certaines dispositions de la convention permettant de mieux répondre aux besoins spécifiques de l'école. Elle a pour but de : permettre aux parties locales de modifier ou remplacer certaines dispositions de l'entente pour tenir compte du projet éducatif ainsi que des caractéristiques particulières des écoles ».

3. Article 18 du régime pédagogique : « Pour l'élève de l'ordre primaire secondaire, la semaine comprend un minimum de 25 heures consacrées aux services éducatifs […] ».

4. Un remarquable ouvrage de synthèse rassemble d'importantes données empiriques de recherche permettant de concevoir un système scolaire de masse à la fois juste et efficace. L'auteur propose de substituer aux notions d'« égalité des chances » et d'« égalité de traitement » la notion d'« égalité des acquis ».

Localement, les leviers existent bel et bien dans la convention collective et dans le régime pédagogique, comme le Conseil s'est employé à le démontrer dans *Lavis Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*. Toutefois, cela exige beaucoup d'énergie, de ressources et de temps de la part des gestionnaires locaux et des membres des conseils d'établissement. Dans le cadre de l'implantation de la réforme du curriculum, ils seront constamment appelés à négocier des modifications au « modèle d'organisation dominant » dans les écoles secondaires, si ces deux principaux encadrements de système ne sont pas assouplis, modifiés et mieux ajustés aux caractéristiques et aux besoins locaux.

En ce qui a trait aux **conventions collectives** qui régissent l'organisation du travail, les difficultés à conclure des ententes locales en vertu de l'annexe XLV[28], la répartition et le mimétisme de la tâche du personnel enseignant[29], l'appartenance à un champ d'enseignement et la multiplicité de ces champs[30] rendent difficile la réalisation de certains objectifs de la réforme au secondaire, notamment :

- l'instauration du titularisat et du tutorat ;
- la formation de groupes stables d'élèves ;
- la révision des ratios enseignant/élèves dans le cadre d'une pédagogie différenciée ;
- l'attribution de plus d'une matière à une enseignante ou à un enseignant ;
- le fonctionnement en cycles d'apprentissage ;
- l'inscription à l'horaire d'un temps réservé à la concertation et au travail d'équipe.

Le Conseil croit que le Ministère et les commissions scolaires devront travailler davantage à conclure des ententes avec les syndicats d'enseignement sur ces objets de la convention collective, pour faciliter l'appropriation locale de la réforme dans l'ensemble des écoles secondaires. Mais il invite aussi les commissions scolaires, les directions d'établissement et les syndicats locaux à faire preuve de leadership, d'audace et de créativité dans l'application de l'entente collective de travail, en plaçant l'élève et sa réussite au centre de leurs décisions. Parmi les pistes de solution à explorer, notons, entre autres :

- la révision des règles de la convention collective afin de faciliter l'organisation en cycles d'apprentissage ;
- la réduction du nombre de champs d'enseignement et leur arrimage avec les nouvelles orientations de la formation à l'enseignement ;
- l'assouplissement des ratios enseignant/élèves permettant leur dépassement ponctuel dans le cadre d'une pédagogie différenciée ;
- l'exploration de diverses formules de titularisat et de tutorat pour favoriser un meilleur encadrement des élèves ;
- l'établissement d'une tâche d'enseignement plus globale tout en ne sacrifiant pas la spécialisation disciplinaire ;
- l'instauration d'une fonction de chef d'équipe au secondaire pour soutenir le fonctionnement des cycles d'apprentissage.

Du côté du **régime pédagogique** qui régit l'organisation scolaire, l'ambiguïté persiste au sujet du nombre d'unités attachées à une discipline et leur transposition dans la grille-horaire hebdomadaire (chaque unité équivalant à 25 heures d'activités et l'horaire hebdomadaire contient 25 heures). Cette situation fait en sorte que le temps *indicatif* inscrit à la grille-matières est considéré, à tort, comme du temps *prescrit et obligatoire*. Par ailleurs, la promotion et la sanction des études par matières tendent à renforcer le cloisonnement disciplinaire et encouragent peu le travail d'équipe. En conséquence, l'horaire hebdomadaire est morcelé, l'aménagement du temps est très uniforme d'une école secondaire à l'autre et peu propice à la différenciation pédagogique recherchée dans le cadre de la réforme du curriculum.

Le Conseil invite le Ministère à lever les ambiguïtés qui pèsent au sujet de la grille-matières telles les unités et matières prescrites selon un temps indicatif. La révision prochaine du régime pédagogique est une occasion privilégiée de clarifier la situation. Quant aux autres aspects relatifs à l'évaluation et à la sanction des études, les travaux entourant l'élaboration de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages devraient permettre de retrouver plus de cohérence entre les orientations pédagogiques de la réforme et le cadre commun qui en fixe officiellement les modalités.

---

28. De fait, seules une douzaine d'ententes locales ont pu être conclues en vertu de l'annexe XLV, la plupart cherchant à aménager autrement la tâche éducative du personnel enseignant pour accueillir des groupes d'élèves multiâges ou pour convenir du dépassement des ratios professeur/élèves établis à l'intérieur de l'entente nationale.

29. À la suite de l'entente négociée entre le gouvernement et la CSQ sur l'équité salariale, la tâche des enseignants du secondaire se déclinera comme suit à compter de 2003-2004 : 40 heures de travail, soit : 17 heures 5 minutes comme tâche d'enseignement (temps passé en classe), 2 heures 55 minutes comme tâche éducative (encadrement, aide aux devoirs, activités parascolaires, réunions avec les parents), 12 heures comme tâche globale (corrections, recherche, travail personnel, etc.) et 8 heures de travail à la maison.

30. Au secondaire, on compte 15 champs d'enseignement. L'attribution et la protection d'un champ d'enseignement assurent, en quelque sorte, la sécurité d'emploi des enseignantes et des enseignants.

Une **organisation scolaire favorable à la réussite** devrait permettre la constitution de petites équipes stables d'enseignantes et enseignants et la composition de groupes d'appartenance stables pour les élèves. Elle devrait aussi permettre d'instaurer un véritable accompagnement éducatif pour **tous** les élèves (suivi du cheminement, diagnostic des difficultés au bon moment, soutien à l'orientation, mesures d'accueil et de mise à niveau à des moments stratégiques) et, enfin, de prévoir des conditions d'espace et de temps favorables à l'activité pédagogique (plage horaire permettant la concertation, la collaboration et les échanges entre les enseignants, entre ceux-ci et les élèves et entre les élèves eux-mêmes).

De l'avis du Conseil, ce tour d'horizon rapide des difficultés d'application relatives aux conventions collectives et au régime pédagogique du secondaire témoignent d'un **arrimage inachevé entre les encadrements de système et les orientations pédagogiques de la réforme**. Ces orientations nécessitent une organisation du travail et une organisation scolaire plus résolument orientées vers l'élève, ses apprentissages et sa réussite éducative.

2.3 TROISIÈME REPÈRE : L'ESSOR D'UNE CULTURE PROFESSIONNELLE PLUS COLLÉGIALE

L'école secondaire en devenir sera marquée par une culture professionnelle plus collégiale au sein du corps enseignant. La culture professionnelle ambiante, sans être le seul apanage des écoles secondaires, est plus volontiers individualiste et marquée par l'isolement et la spécialisation du travail. Le fonctionnement en cycles d'apprentissage, le regroupement des programmes d'études en grands domaines d'apprentissage, l'interdisciplinarité, les pratiques d'évaluation des apprentissages et les mesures de différenciation pédagogique qui y sont sous-jacentes sont en quelque sorte subordonnés au développement d'une culture de collaboration et de coopération entre les enseignantes et enseignants du secondaire.

Les cycles d'apprentissage reposent sur le travail d'équipe. Élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation, gérer la progression des élèves et appliquer des mesures de remédiation à des moments stratégiques de la formation nécessitent des échanges verbaux, la conservation de traces écrites, la constitution d'une mémoire de l'équipe-cycle. Écouter, prendre la parole, communiquer ce que l'on fait, oser nommer ses difficultés, savoir les exposer, chercher à les expliquer ne sont pas des actions qui restent sans soulever des obstacles d'ordres relationnel, organisationnel et conceptuel. Le travail d'équipe implique de partager des savoirs et des savoirs d'expérience tout en faisant preuve de réflexivité. Plus que jamais, les qualités requises chez l'enseignante et l'enseignant sont : adaptabilité, inventivité, capacités d'analyse et de communication.

Le regroupement des disciplines en grands domaines d'apprentissage diminue fortement le cloisonnement disciplinaire. L'interdisciplinarité appelle un travail de collaboration et de concertation entre les enseignantes et enseignants pour aménager des situations d'apprentissage et d'évaluation qui abordent plus d'une matière. L'approche par compétences implique la réalisation de projets globaux et intégrateurs et la résolution de problèmes complexes qui débordent le champ d'une seule discipline. Par ailleurs, les pratiques de différenciation pédagogique et le traitement des difficultés d'apprentissage exigent un travail en synergie entre les enseignants eux-mêmes mais aussi, entre le personnel enseignant et les professionnels des services complémentaires.

Bref, le fonctionnement en cycles d'apprentissage et les dispositifs de mise en œuvre de la réforme du curriculum brisent l'isolement professionnel et appellent une nouvelle pratique enseignante qui se professionnalise au sens où l'entendait le Conseil lorsqu'il a fait valoir l'idée de **professionnalisme collectif** :

> *« Ce professionnalisme, en quelque sorte renouvelé [...] témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. »*
> *(CSE, 1991, p. 27)*

L'enjeu est de faire de la réussite éducative de chaque élève une tâche assumée collégialement et avec professionnalisme.

Les défis posés par le changement de culture

Le changement est à l'ordre du jour de la réforme de l'éducation en voie d'implantation et il se décline sur plusieurs plans et selon plusieurs thèmes : changement de structures, changement de rôles et de responsabilités, changement de curriculum, changement de programmes d'études, changement de conception de l'apprentissage et de l'évaluation, changement de cultures professionnelle, organisationnelle, de gestion, etc. Pour le Conseil, s'il est un changement qui présente plus de défis que les autres dans le cadre d'une réforme, c'est bien celui qui touche la culture organisationnelle en présence et, particulièrement, la culture professionnelle du personnel enseignant.

Selon Gather Thurler (2001, p. 15) :

« la principale source d'échec des réformes tient […] aux résistances que les enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques, pas nécessairement pour de mauvaises raisons. Les inviter à abandonner leurs routines relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves, revient à leur demander des efforts et à prendre des risques qu'ils ne sont pas prêts à consentir ». Il importe donc que les enseignantes et les enseignants prennent la mesure des avantages et des enjeux de ce professionnalisme collectif et qu'ils s'y engagent individuellement et collectivement. Comment passer de pratiques isolées et cloisonnées vers une mise en commun de la réflexion et des pratiques professionnelles? Comment faire de chaque enseignante et enseignant un agent de changement?

La documentation consultée laisse voir que c'est d'abord par la **construction du sens** et la perception de la légitimité des changements proposés que l'on peut infléchir la culture professionnelle dominante. Si le changement est conduit grâce à une action concertée et à une réflexion commune sur les problèmes et les pratiques, les attitudes peuvent changer. Les échanges et le retour réflexif sur le travail peuvent agir dans le sens d'un changement de culture, qui est elle-même le produit d'une construction, d'une action collective. Il est possible d'apprendre par la réflexion collective et le débat. La construction du sens du changement devrait amener les enseignantes et enseignants à percevoir leur lieu de travail qu'est l'école « *comme un centre d'initiative et d'action, un foyer de changement, au lieu de le vivre comme cible de réformes venues d'en haut.* » (Gather Thurler, 2001, p. 15)

Le Conseil est d'avis qu'au secondaire la préoccupation de donner du sens au changement est au cœur d'une appropriation locale réussie de la réforme. Il constate d'abord que la légitimité de la réforme est loin d'être acquise dans bon nombre d'écoles secondaires qui ne sont pas aux prises avec des taux de décrochage importants. Dans d'autres milieux plus à risque, l'échec et l'abandon scolaires seraient banalisés, voire acceptés. Le Conseil souligne par ailleurs que les raisons qui motivent le changement ne sont pas exclusivement liées à la réussite et à l'abandon, elles sont multiples et elles peuvent différer selon les milieux et les acteurs : sortir de l'isolement professionnel, renouveler ses pratiques pédagogiques, acquérir de nouvelles connaissances, apprivoiser un nouveau mode de gestion, se rapprocher des parents et de la communauté, résoudre une crise identitaire, etc. Chacun doit trouver un sens à la réforme pour y adhérer, individuellement d'abord et collectivement ensuite, et pour atteindre cette masse critique d'acteurs nécessaire au changement au niveau de l'école, de la commission scolaire et du système.

Une autre piste menant à l'émergence d'une culture de collégialité et de collaboration réside dans la **recherche-action**. Cette stratégie postule que, pour qu'un changement advienne dans un milieu, il est nécessaire que les acteurs de ce milieu en soient les architectes. Pour le Conseil, la recherche-action « *contribue non seulement à induire le changement souhaité, mais à créer une culture de changement continu* » (CSE, 1995, p. 74) si pertinente dans le contexte de la présente réforme de l'éducation. Elle permet d'instaurer un modèle d'évaluation qui repose sur une réflexion des pratiques professionnelles. De plus, les rapports des expériences de recherche menées par les enseignantes et enseignants en exercice peuvent constituer un véritable matériel de changement dans le système scolaire.

Pour Gather Thurler, les cultures de coopération émergent lorsque les acteurs du terrain ont toute l'autonomie nécessaire pour développer les solutions locales les mieux adaptées et les plus cohérentes par rapport à leur réalité. Elle soutient que :

« l'établissement est un niveau déterminant dans le sort réservé aux projets de changement, parce que c'est là que travaillent les enseignantes et les enseignants et qu'ils construisent le sens de leurs pratiques professionnelles aussi bien que des transformations qu'on leur propose, que ce soit de l'intérieur ou de l'extérieur. Le processus de construction du sens s'enclenche à partir du moment où un changement hypothétique se présente dans le champ de ce qui est discutable dans l'établissement. » (CSE, 1995, p. 197) C'est dire l'importance de la dynamique institutionnelle dans la transformation d'une culture professionnelle.

Pour le Conseil, la culture organisationnelle se traduit par l'ethos de l'organisation, par des manières collectives de sentir, de voir et d'agir qui constituent une référence pour le jugement et pour l'action.

« Dans le contexte du changement, une culture organisationnelle de qualité repose sur la valorisation et la responsabilisation des ressources humaines, sur la création d'un climat de travail propice aux échanges, à la collaboration, aux partenariats internes et externes, à l'ouverture sur des expériences d'avant-garde faites ailleurs, sur la mise en place de conditions favorables à l'émergence de l'innovation. » (CSE, 1995, p. 41)

Dans son avis, *L'école, une communauté éducative* (CSE, 1998), le Conseil invite à envisager les changements au secondaire non pas d'abord d'une manière administrative, à partir d'interventions sur les éléments structurels de l'école, mais d'une façon plus systémique, en prenant en compte les facteurs humains autant que les éléments organisationnels. Il croit que la vision du changement est tout aussi importante que le changement lui-même et l'influence d'une équipe-école vient non seulement de ce qu'elle fait, mais aussi de ce qui l'anime.

Pour être une communauté éducative, il faut recentrer les efforts sur les dimensions essentielles de la relation jeune-adulte. Parmi les traits organisationnels typiques d'une école secondaire, communauté éducative, on trouve : le leadership en matière de changement, un leadership qui soit démocratique et mobilisateur, interpellant aussi le personnel enseignant jusque dans la gestion de sa classe et qui laisse un degré d'autonomie aux structures de participation; la qualité des relations humaines, teintées d'ouverture à la réciprocité; la non-séparation entre le souci des valeurs, le soin d'une gestion bien pensée et l'acharnement à cultiver un climat relationnel sain dans l'école.

En somme, le changement de culture professionnelle constitue un défi majeur pour l'école secondaire puisqu'il touche des valeurs et des manières de faire bien enracinées dans le milieu. Ce ne sera pas sans susciter des résistances qui font partie intégrante de tout processus de changement. Le Conseil invite toutefois à « ***ne pas confondre la résistance de bonne foi, qui procède du jugement critique et qui permet de bonifier le changement, de la résistance butée, qui naît des conforts et de l'indifférence, des corporatismes et des conservatismes hostiles à toutes évolutions*** » (CSE, 1995, p. 30).

2.4 QUATRIÈME REPÈRE : LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PÉDAGOGIE MOINS UNIFORME DANS UN CURRICULUM PLUS DIVERSIFIÉ

Dans l'école secondaire en devenir, la pédagogie sera moins uniforme et les parcours scolaires seront plus nombreux grâce à un curriculum moins homogène au second cycle. Cette situation découle essentiellement des orientations pédagogiques et des choix curriculaires de la réforme.

L'école secondaire en devenir

Les dispositifs privilégiés pour mettre en œuvre le nouveau curriculum appellent une pédagogie beaucoup plus diversifiée. Ainsi, le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* favorise des pratiques d'enseignement davantage soucieuses d'intégration des savoirs et d'interdisciplinarité, particulièrement par le développement des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Les méthodes et les approches pédagogiques seront plus variées et laissées au libre choix du personnel enseignant. Les pratiques d'évaluation formative seront plus fréquentes puisque le développement des compétences exige de l'exercice, du temps et une réflexion sur les processus d'apprentissage. Les manuels scolaires et le matériel didactique seront plus variés[31] pour mieux répondre aux divers styles d'apprentissage. La mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique permettra de tenir compte du niveau de développement des élèves, de faire varier les modes de regroupement, les moyens d'information, les activités, les contenus, les rythmes d'apprentissage. L'approche par compétences favorisera l'adaptation et l'enrichissement des contenus de formation. Tous ces moyens vont concourir à rendre moins uniformes les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'école secondaire.

C'est également par le jeu d'un curriculum plus diversifié au second cycle du secondaire que l'école en devenir se démarquera de l'école d'aujourd'hui, rendant ainsi possibles les parcours scolaires distincts, en vue de répondre à la diversité des besoins des élèves.

Ces voies distinctes devraient donner accès à la formation professionnelle. Elles devraient également ouvrir la voie à des parcours d'insertion sociale et professionnelle pour les élèves rencontrant d'importantes difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. La présence d'un bloc d'options plus important au second cycle rend possible une offre de formation plus variée permettant aux élèves de tester leurs goûts, leurs intérêts et leurs aptitudes dans un domaine d'études particulier, soit pour intégrer le marché du travail ou en vue d'études ultérieures. **Selon le Conseil, c'est précisément là que réside l'innovation la plus intéressante en matière de diversification du curriculum au second cycle du secondaire.** De plus, la révision prochaine du régime pédagogique du secondaire laisse entrevoir le dégagement d'importantes possibilités sur le plan local en ce qui a trait à l'aménagement de ce bloc d'options, ouvrant ainsi la voie à des projets institutionnels originaux et mieux adaptés aux besoins des élèves et de la communauté d'appartenance de l'école. Les conseils d'établissement auront un espace nouveau à occuper et

31. L'article 7 de la *Loi sur l'instruction publique* précisant que chaque « *[…] élève dispose personnellement du manuel scolaire choisi […] pour chaque matière obligatoire et à option pour laquelle il reçoit un enseignement* » ne devrait toutefois pas avoir pour effet de restreindre cette variété.

leur capacité d'innovation sera ici particulièrement sollicitée. Le Conseil croit qu'il est essentiel que l'offre de cours et la variété des options soient bien présentes dans toutes les écoles secondaires, quelles que soient leur taille et leur situation géographique.

L'école secondaire d'aujourd'hui

En contraste, l'école secondaire d'aujourd'hui présente un visage assez uniforme. L'enseignement est surtout magistral et offert par des enseignantes et enseignants spécialistes peu encouragés à pratiquer l'interdisciplinarité. Les programmes d'études tels qu'ils sont conçus atomisent les savoirs acquis et favorisent peu leur réinvestissement dans des situations nouvelles. Les apprentissages sont évalués de la même manière et au même moment pour ***tous*** les élèves. Le curriculum est très homogène jusqu'à la fin du secondaire en raison de la réduction importante, au fil des années, du temps alloué aux options. Les parcours scolaires « officiels » empruntés par les élèves sont assez uniformes d'un établissement à l'autre et sont le plus souvent calqués sur les cheminements réguliers (c'est le cas des cheminements particuliers, temporaires ou continus) ou surdéterminés par l'ordre d'enseignement collégial (c'est le cas des préalables en science et en mathématique). La formation professionnelle demeure peu accessible et peu fréquentée au secondaire en dépit des efforts déployés par le ministère de l'Éducation pour attirer plus de jeunes dans cette voie. Enfin, les activités d'orientation et d'exploration professionnelles sont réduites au minimum tout au long des études secondaires.

La situation actuelle de l'école secondaire en matière de pédagogie et de curriculum permet difficilement de répondre aux besoins différents et variés d'un effectif scolaire de plus en plus hétérogène. L'hétérogénéité de la clientèle constitue pourtant l'un des traits caractéristiques les plus marquants de l'école secondaire : diversité des appartenances et des origines sociales, écarts dans les cheminements et les acquis scolaires, études valorisées selon des degrés fort variables, variété des âges, des styles d'apprentissage et des degrés de motivation, etc. Le contexte de l'école secondaire est donc celui de l'hétérogénéité. Une fréquentation scolaire de masse requiert une pédagogie différenciée et des parcours scolaires diversifiés, ce que rendent possibles les présentes réformes de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études.

Par ailleurs, les cheminements scolaires standardisés qui caractérisent l'école d'aujourd'hui, de même que le système de sanction des études en vigueur, ne valorisent qu'une seule forme de réussite, la réussite scolaire. L'accès à un diplôme, en l'occurrence le diplôme d'études secondaires (DES), témoigne d'un cheminement de scolarisation et de qualification réussi. Mais, pour ceux et celles qui ne peuvent y accéder, le Conseil a toujours défendu l'idée qu'on les amène au développement optimal de leur potentiel qui constitue, à n'en point douter, une forme de réussite éducative qui devrait être attestée par l'une ou l'autre forme de reconnaissance sociale. Le développement optimal du potentiel de chaque élève ne signifie pas que tous progressent au même rythme et atteignent les mêmes résultats. La réussite du plus grand nombre nécessite que l'on reconnaisse les **divers visages de la réussite** et que l'on n'exclue personne.

De l'avis du Conseil, la différenciation entre les établissements que permet la réforme du curriculum au secondaire est un élément à développer et à consolider. Toutefois, cette nouvelle autonomie locale pose des défis importants à l'ensemble des acteurs scolaires. Elle devra être exercée avec beaucoup de discernement afin de conduire le plus grand nombre vers la réussite dans une école publique qui demeure commune, accessible et stimulante pour ***tous*** les élèves. Le pouvoir local de décider des meilleurs moyens d'améliorer la réussite des élèves devra se conjuguer avec les intérêts d'un effectif scolaire très hétérogène qui doit avoir acquis ce même fonds commun qui donne, à chaque personne, les compétences requises pour le développement de son autonomie et de sa participation sociale.

L'enjeu est lié à l'éducabilité et à l'égalité des chances pour *tous* les élèves dans une éducation de masse.

Des zones de questionnement

Dans l'axe de la réforme de l'éducation et du curriculum, toute une panoplie de nouveaux moyens sera mise en œuvre pour répondre aux besoins d'un effectif de plus en plus hétérogène que l'on veut conduire en grand nombre vers la réussite. Cependant, certaines pratiques qui ont cours dans notre système scolaire sont difficilement conciliables avec les buts de la réforme et elles interpellent grandement le Ministère et les gestionnaires locaux que sont les commissions scolaires, les directions et les conseils d'établissement. Le Conseil formule ici quelques questions qu'il soumet à leur réflexion.

- Comment concilier l'existence de filières « parallèles[32] » tels les cheminements particuliers de formation (élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation) et les programmes sélectifs à vocation particulière

32. L'existence de ces filières est particulièrement questionnable au cours du premier cycle du secondaire (en cours de formation de base commune). Au second cycle du secondaire, la diversification souhaitée s'accommode mieux de ces voies particulières.

(programmes d'éducation internationale, programmes sports-études, arts-études, etc.) avec un système qui mise dorénavant sur des programmes plus exigeants pour ***tous*** les élèves et sur une approche par compétences qui contient déjà des niveaux d'apprentissage de complexité différente et des pratiques de différenciation pédagogique poussées pour répondre tant aux besoins des élèves plus lents qu'à ceux des élèves doués?

- Comment concilier la levée du moratoire sur le développement des écoles à vocation particulière avec les impératifs pédagogiques de la réforme qui visent à intégrer les élèves en difficulté d'apprentissage[33] et les élèves doués à l'intérieur de groupes hétérogènes[34]?

- Comment atteindre l'objectif de développer des compétences qui demandent du temps alors que le temps d'enseignement qu'exigent plusieurs filières de formation sélectives a été réduit?

- Comment concilier une logique de différenciation (des établissements et de l'offre de formation) et une logique de justice et d'équité à l'échelle du système?

- Advenant la disparition des programmes sélectifs à vocation particulière, sur quel terrain se concurrenceront l'école secondaire publique et l'école secondaire privée? Est-il possible de poursuivre des objectifs de recrutement et de rétention de clientèle sans avoir recours à des mesures de plus en plus sélectives?

Pour le Conseil, la disparition des **cheminements particuliers** de formation va de soi dans le contexte de la réforme puisque d'autres solutions plus prometteuses seront mises en œuvre dès le début du primaire pour contrer le redoublement et diminuer les retards scolaires (dispositifs de différenciation pédagogique, meilleur suivi des élèves, pratiques d'évaluation formative plus fréquentes, respect des rythmes et des styles d'apprentissage). Cependant, tant et aussi longtemps que ces nouveaux dispositifs ne seront pas bien intégrés aux pratiques pédagogiques quotidiennes, en classe, le Conseil invite les acteurs scolaires à faire preuve de vigilance et à s'assurer que ces élèves y trouvent aussi leur compte.

Quant aux **écoles et aux programmes à vocation particulière**, le Conseil réitère sa position à l'effet que l'école puisse se donner des projets particuliers pour répondre à l'ensemble des besoins des élèves. Il considère toutefois que ces projets doivent être accessibles à ***tous*** les élèves et que la réponse aux besoins des individus devrait guider les choix institutionnels. Le Conseil tient aussi à mettre en garde les acteurs scolaires contre « l'effet cafétéria » engendré par la multiplication des projets et des voies parallèles et les invite à garder le cap sur le développement des compétences comme réponse à la diversité des besoins individuels.

En résumé

L'école secondaire en devenir présente plus d'un contraste avec l'école d'aujourd'hui. Pour l'illustrer, le Conseil a retenu, à la suite de ses recherches, de ses observations et de ses échanges avec des acteurs scolaires, quatre points de repère qui témoignent avec éloquence des changements majeurs qui vont transformer son organisation et son fonctionnement. **L'école secondaire est en mutation.**

Un premier repère a trait au renforcement du pôle local. L'école secondaire est appelée à remplir sa mission avec des pouvoirs et des responsabilités plus étendus dans un système scolaire moins centralisé. À l'aide d'exemples concrets et en s'appuyant sur les témoignages d'acteurs scolaires, le Conseil a montré que les pratiques de gestion évoluent lentement et que la décentralisation n'est pas chose acquise. Le Conseil croit qu'il y a lieu de clarifier les champs d'intervention et de compétences de certains acteurs clés tels la commission scolaire, la direction et le conseil d'établissement. Un enjeu de taille touche ici l'un des principaux leviers de la réforme à savoir le renforcement du pôle local comme moyen d'améliorer la réussite des élèves.

Un deuxième repère touche à l'assouplissement des encadrements de système. L'école secondaire évolue selon un cadre légal, réglementaire, financier fortement structuré et très uniforme. Des modifications récentes apportées à la *Loi sur l'instruction publique*, au régime pédagogique et aux conventions collectives du personnel enseignant ont permis de lever certaines contraintes liées à l'organisation du travail et à l'organisation scolaire sur le plan local. Toutefois, le Conseil estime que l'arrimage est inachevé entre les grands encadrements de système et les orientations pédagogiques de la réforme. D'autres ajustements et assouplissements sont souhaitables afin de les rendre plus opérants et applicables dans l'ensemble des écoles secondaires et de

33. La réforme ne préconise toutefois pas l'intégration des élèves ayant un handicap lourd, des troubles de comportement ou d'apprentissage graves. Il va de soi que des pratiques de différenciation pédagogique ne seraient d'aucun secours dans l'éradication de ces problèmes d'apprentissage.

34. Des données issues de la recherche montrent que les élèves faibles ou moyens tirent grand profit à côtoyer des élèves plus forts alors que ces derniers gagnent peu à se retrouver dans des groupes homogènes. Lire à ce sujet : Crahay, 2000.

migrer vers une organisation plus favorable à la réussite de **tous** les élèves. Pour le Conseil, l'enjeu réside dans *la diversification du système pour favoriser une réponse locale mieux adaptée aux besoins de* **tous** les élèves *et de la communauté*.

Un troisième repère porte sur l'essor d'une culture professionnelle plus collégiale. L'école secondaire se caractérisera par une culture professionnelle plus collégiale au sein du corps enseignant. Le Conseil a montré que le fonctionnement en cycles d'apprentissage, le regroupement des programmes d'études en grands domaines d'apprentissage, l'interdisciplinarité, les pratiques d'évaluation des apprentissages et les dispositifs de différenciation pédagogique sont en quelque sorte subordonnés au développement d'une culture de collaboration et de coopération entre les enseignantes et enseignants du secondaire. Le Conseil observe que la pratique enseignante se professionnalise progressivement et évolue vers un *professionnalisme collectif* qui suppose ouverture, concertation et participation à la vie et aux orientations de l'établissement. La transformation de culture qui est à l'œuvre ne sera pas sans créer de la résistance, un phénomène qui est intrinsèquement lié au processus de changement. Pour faciliter la transition, le Conseil croit qu'il faut légitimer et donner un sens aux changements apportés par la réforme, s'appuyer sur la recherche-action et s'ancrer fermement dans la culture institutionnelle de chaque école secondaire. Il invite enfin les acteurs scolaires à participer au développement d'une école, *communauté éducative*. Pour le Conseil, l'enjeu est de *faire de la réussite éducative de chaque élève, une tâche assumée collégialement et avec professionnalisme*.

Un quatrième repère a trait au développement d'une pédagogie moins uniforme dans un curriculum plus diversifié. Dans l'école secondaire en devenir, la pédagogie sera plus variée et les parcours scolaires seront plus nombreux, grâce à un curriculum moins homogène au second cycle. Ainsi, les dispositifs de mise en œuvre du nouveau curriculum, qu'il s'agisse du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, de l'approche par compétences, de l'organisation en cycles d'apprentissage, des mesures de différenciation pédagogique, tous concourent à diversifier les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'école secondaire. C'est également par la diversification du nouveau curriculum que l'uniformité sera brisée. L'élargissement de la plage des options et l'accès à la formation professionnelle ou à des parcours d'insertion sociale et professionnelle ouvrent la voie à des projets d'établissement plus aptes à répondre aux besoins d'une clientèle de plus en plus hétérogène. Le Conseil rappelle toutefois que la possibilité de chaque établissement de se donner un caractère particulier doit s'exercer avec discernement, afin de permettre à **tous** les élèves d'avoir accès à la réussite. Il formule, à cet effet, un certain nombre de questions touchant les programmes sélectifs à vocation particulière et les cheminements particuliers de formation continue. L'enjeu ici est lié à *l'« éducabilité » et à l'égalité des chances pour* **tous** les élèves *dans une éducation de masse*.

CHAPITRE 3 VERS UNE APPROPRIATION LOCALE RÉUSSIE DE LA RÉFORME

Pour le Conseil, rappelons qu'une appropriation locale réussie de la réforme de l'éducation repose sur la connaissance et la compréhension de ses fondements et de ses visées, ouvrant la voie à une adhésion progressive et réfléchie aux orientations pédagogiques et curriculaires qu'elle sous-tend. Une telle appropriation devrait conduire, à terme, à la transformation des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion. Comment faire en sorte que les acteurs scolaires locaux s'approprient pleinement tous les éléments de cette importante réforme? Comment concevoir ces acteurs que cette dernière repose avant tout sur le travail collectif et non sur des prescriptions venues d'en haut? Comment faire réussir le processus de changement qui est à l'œuvre? Comment transformer les pratiques professionnelles contraintes et les faire converger jusque dans la classe?

3.1 DES CONDITIONS QUI FAVORISENT L'APPROPRIATION LOCALE DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE

S'il n'existe pas de recette toute faite dans la conduite d'un processus de changement, le Conseil considère tout de même que certaines conditions de réussite sont de nature à favoriser l'appropriation locale de la réforme de l'éducation et du curriculum dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec. Le Conseil souhaite que ces conditions contribuent à faire en sorte que cette réforme soit comprise et voulue plutôt que subie.

Quatre conditions de réussite émergent de la réflexion menée par le Conseil :

- un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de **tous** les élèves;
- une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue;
- une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation;
- un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale.

3.1.1 Un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de tous les élèves

La réforme de l'éducation postule que le renforcement du pôle local est un moyen de conduire le plus grand nombre d'élèves du secondaire vers la réussite. À cet effet, des pouvoirs et des responsabilités, autrefois appartenant à l'État et à la commission scolaire, ont été décentralisés vers l'école, c'est-à-dire vers la direction et le conseil d'établissement. Ces acteurs clés doivent désormais assurer l'accomplissement de la mission de l'école en partenariat et ils disposent de nouveaux outils législatifs, financiers et réglementaires pour accomplir leur mandat. Mais, malgré des prescriptions légales et réglementaires, ces instances locales ont à prendre des décisions qui pèsent très lourdement sur la capacité de chaque milieu à conduire **tous** les élèves vers la réussite : élaborer, adopter et mettre en œuvre un projet éducatif qui renouvelle le contrat social de l'école avec le personnel enseignant, les parents, les élèves et la communauté; élaborer, adopter et mettre en œuvre un plan de réussite qui mobilise toutes les ressources éducatives de l'école contre l'échec et l'abandon scolaires; répartir la ressource – temps – dans l'aménagement de la grille matières et établir la carte des cours optionnels et ce, dans le meilleur intérêt des élèves; décider de l'instauration de programmes à vocation particulière, tels ceux qui sont consacrés à l'enrichissement de la formation, et statuer sur leur accessibilité ou non à l'ensemble des élèves.

Toutes ces décisions sont au cœur des enjeux éducatifs de la réforme et ont une influence sur les activités locales d'appropriation. Elles agissent en quelque sorte comme le révélateur de la capacité et de la volonté d'être une communauté éducative émancipée des lobbys particuliers et entièrement tournée vers l'élève et sa réussite. Une *école communauté éducative* est une école inclusive, **qui mobilise tous les acteurs**, tant à l'interne que dans la communauté environnante, et **qui mise sur le partage et la qualité des relations pour réaliser sa mission.**

> *« Dans une communauté, [...], les liens entre les gens ne sont pas fondés sur des contrats mais sur des engagements. Une communauté est socialement organisée autour de relations et d'interdépendances sentues entre les personnes, liées les unes aux autres et liées aux buts. La structure sociale les unit aussi autour des concepts, d'images, de valeurs et d'idées partagées. [...] La motivation des uns et des autres n'est pas la recherche prédominante d'intérêts singuliers, mais l'engagement envers des buts communs qu'ils auront contribué à énoncer et auxquels ils auront adhéré. »*
> (Pinard, 1995, p. 47-48)

L'exercice de l'autonomie commande un leadership local fort, cohérent avec les orientations de la réforme et solidaire d'une meilleure justice scolaire. Un leadership local qui travaille à instaurer une culture et une dynamique

institutionnelles qui seront mobilisées et stimulées par les changements apportés au curriculum et à la pédagogie. Dans l'école secondaire, ce leadership est principalement exercé par la direction et le « modelage ». Nous le voulons et l'accompagnement du ministère de l'Éducation et de la communauté scolaire crée autant de nouvelles responsabilités pédagogiques et administratives qui seront particulièrement sollicitées en contexte d'appropriation de la réforme.

Des conseils d'établissement de plus en plus engagés

Nommés et élus en vertu de la *Loi sur l'instruction publique*, les membres des conseils d'établissement jouent un rôle civique et exercent un mandat de droit public (CSE, 1999a, p. xvii) ce qui signifie qu'ils ont une attitude de réserve en plus de leur qualité de parent d'enfant(s) et d'enseignant ou d'élève. Ils acceptent de travailler au mieux de leur connaissance dans l'intérêt des élèves et au-dessus des intérêts particuliers de l'un ou l'autre groupe d'appartenance. Ils acceptent de faire partie d'un organisme décisionnel et ils doivent donc s'attendre à être parfois contestés et à devoir défendre leurs positions. Ils doivent veiller à la complémentarité des rôles sans dériver vers les chevauchements de compétences ou vers la rivalité entre groupes représentés.

Outre les pouvoirs pédagogiques spécifiques qui leur sont attribués par la loi, les conseils d'établissement exercent des responsabilités éducatives par l'intermédiaire du projet éducatif. Ce dernier devrait incarner et exprimer les consensus institutionnels en accord avec la culture et le climat de l'établissement qui évoluent constamment. C'est dire l'importance des conseils d'établissement et de la présidence sur la dynamique institutionnelle de chaque école secondaire. Ils ont prise sur les valeurs et sur les croyances, sur les comportements et sur le climat de travail, sur les attitudes d'engagement et sur les rapports qui régissent les relations entre parents et adultes. Bref sur des éléments qui sont autant de facteurs de différenciation des établissements.

C'est à l'intérieur du projet éducatif que devrait s'exprimer le caractère spécifique de chaque école secondaire. Des choix importants devront être faits en matière d'organisation du travail et d'organisation scolaire au moment de l'implantation de la réforme au secondaire et ils devront être cohérents avec les valeurs et les priorités locales inscrites dans le projet éducatif. Des décisions cruciales pour la réussite de *tous* les élèves sont entre les mains des membres des conseils d'établissement. À cet égard, le rôle de la présidente ou du président du conseil d'établissement est primordial. C'est en cet de visionnaire et de leader sa capacité d'écoute, son attention aux personnes et son aptitude à la médiation autour d'un objectif commun sont garants d'un projet éducatif qui tient compte des besoins de *tous* les élèves et des attentes du milieu.

Au regard des enjeux d'appropriation locale de la réforme, les conseils d'établissement doivent avant tout soutenir le travail des directions et des équipes-écoles et mettre en place des conditions qui permettent l'émergence d'une dynamique de projet et qui facilitent les processus de changement qui sont à l'œuvre. Ils ont également le devoir de se donner une vision commune des fondements pédagogiques de cette réforme et de servir de relais auprès des groupes qu'ils représentent. Le Conseil souligne que la formation offerte aux membres des conseils d'établissement gagnerait à être commune et à inclure des activités d'information et d'appropriation de la réforme du curriculum et des programmes d'études. Cette formation devrait permettre de faire des liens avec le projet éducatif, le plan de réussite et les objectifs de la décentralisation.

Des directions d'établissement de plus en plus sollicitées

La réforme de l'éducation introduit de nombreux changements qui sont déterminants sur le rôle exercé par le personnel de direction des écoles secondaires : changements à la *Loi sur l'instruction publique*, refonte importante du curriculum et du régime pédagogique, accroissement du caractère professionnel de l'enseignement et renouvellement de la pédagogie, gestion participative de l'école, etc. Ces éléments structurants impliquent une mutation qualitative du leadership des directions. Dans l'avis intitulé *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis* (CSE, 1999a), le Conseil a mis en évidence trois dimensions – *pédagogique, administrative et à la fois politique et communautaire* – qui caractérisent cette fonction et il est important que les directions puissent les exercer avec équilibre.

En matière de pédagogie, un défi important de la réforme réside dans la capacité concrète des directions d'assumer pleinement leur nouvelle fonction. La réforme peut être accélérée ou retardée selon le choix des priorités dans l'organisation de leur travail. Ainsi, les directions ont la responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs, c'est-à-dire l'enseignement, l'encadrement des élèves, les services complémentaires, les activités parascolaires, l'évaluation des apprentissages et la progression des élèves vers un diplôme. Dans le contexte de la réforme, leur leadership pédagogique sera accru. Le leadership peut être partagé mais non délégué et pour bien l'assumer il faut pouvoir le partager efficacement.

les directions ont la responsabilité d'animer le travail en équipe et de susciter le changement pédagogique. Elles doivent être à l'affût de l'évolution de la pédagogie ce qui suppose leur soutien à l'acquisition de nouvelles qualifications en matière pédagogique et didactique. Elles sont de plus en plus souvent appelées à agir comme mentors auprès des nouveaux enseignants et comme experts en conseil pédagogique, dans un rôle d'animation et d'accompagnement du développement professionnel à l'égard du curriculum du secondaire. Les directions ont la responsabilité de proposer un plan de formation individuelle et collective, en effet on devrait éviter les micro-changements non-nouveaux.

Sur le plan administratif, la direction assume des pouvoirs généraux relatifs à la gestion des ressources humaines matérielles et financières ainsi qu'un certain nombre d'autres tâches internes à l'école ou confiées par la commission scolaire. Au nombre des nouvelles responsabilités introduites par la *Loi sur l'instruction publique*, notons la prise en charge de demandes et ententes avec compensation financière à réaliser avec des établissements d'enseignement collégial, universitaire ou privé, de même que la collaboration à certains projets de recherche. L'établissement a obligation de rendre compte de la mise en commun de l'école, de services et d'activités avec d'autres établissements scolaires. L'élaboration du budget de l'école en vue de son adoption par le conseil d'établissement et de son approbation par la commission scolaire, la gestion des dons ou autres sommes d'argent que l'école peut maintenant solliciter pour soutenir ses activités (nouvelles responsabilités ajoutées à l'exercice d'un leadership différent) ainsi que sur la dynamique propre de l'école que sur l'application de normes et de décisions externes.

Sur le plan politique et communautaire, les directions exercent un rayonnement de plus en plus important à l'interne et à l'externe. En collaboration avec le personnel, elles doivent amener le conseil d'établissement à s'habituer collectivement dans le changement à apprivoiser et à comprendre leur rôle. Elles ont à gérer la dynamique de partenariat qui apparaît depuis peu d'années à travailler ensemble, à être animateur, coordonnateur et médiateur à l'interne. Le rayonnement dans la communauté ne passe plus obligatoirement par la commission scolaire. Les directions sont appelées à établir des liens stratégiques et nécessaires à l'amélioration de la qualité des services éducatifs. Elles ont à favoriser des contacts dans les domaines de loisirs, de la santé, des services de l'environnement, avec les bibliothèques municipales, les maisons de jeunes, etc. Elles doivent entretenir une relation collective sur les attentes de l'école envers de la communauté et celles que la propre communauté a envers elle de manière à ce que le projet éducatif tienne compte de ces faits de réciprocité avec le milieu. L'apprentissage

Sur le plan de la gestion à la commission des responsabilités établi dans la *Loi sur l'instruction publique* (1988) pour ces écoles, **un style de gestion participatif** (à l'intérieur duquel l'école est considérée comme une communauté éducative) basé sur l'encouragement pour le secondaire qualifiait ainsi le passage d'une gestion centralisatrice à une gestion participative :

« une directrice qui encadre (plus avec écoute) plutôt qu'une directrice qui impose des décisions sans consultation;

une directrice qui accepte de déléguer la coordination d'activités aux personnes les mieux placées pour les exercer plutôt qu'une directrice qui centralise tous les pouvoirs;

une directrice qui encourage et accepte les initiatives plutôt qu'une directrice qui a peur du changement;

une directrice qui tend à partager une vision et des valeurs plutôt qu'une directrice qui définit des règles de conduite;

une directrice qui responsabilise et fait confiance plutôt qu'une directrice qui se méfie et contrôle;

une directrice qui suscite l'engagement communautaire de tous plutôt qu'une directrice qui suppose et assume les responsabilités dans une école » (CSE, 1990, p. 1[11] 18).

Cette gestion participative appelle l'exercice d'un leadership dit d'« empowerment ». L'« empowerment » consiste à créer un climat dans lequel les subordonnés se sentent collectivement responsables de leur propre travail (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 2000) une vision stratégique claire, un climat de travail ouvert et favorisant le travail d'équipe, un milieu de travail où la discipline et le contrôle sont importants et un milieu supportant et accentuant (Jantzi) une direction déléguée, encourageante, informée et ouverte, elle contribue au développement de l'« empowerment » qui devrait contribuer au développement du leadership. Cette piste est celle suivie pour guider les directions d'établissement dans la conduite d'un changement.

Pour atteindre l'un des objectifs premiers de la réforme, à savoir situer les décisions au palier de l'école afin de favoriser un meilleur apprentissage des élèves, il est essentiel que les directions puissent exercer toutes les dimensions de leur rôle. Elles ont à ce jour l'impression d'une place prédominante de leurs responsabilités administratives sur les autres volets de leur fonction. Selon le Conseil on constate « l'appropriation locale de

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

La responsabilité de responsabiliser des membres face [illegible] une direction de visions et de projets et crée une nouvelle synergie entre les acteurs. **C'est dans un premier contexte de solidarité régionale et d'institutionnalisation de l'appropriation que le secondaire entrera dans la réforme.** Cette stratégie nouvelle permettra de mieux traiter les conditions favorables à une appropriation locale réussie de la réforme[1]. La déclaration de stratégies régionales et locales ne garantit pas en soi une compréhension accrue des fondements de la réforme ni suffisait une transformation de l'agir des principaux acteurs touchés par le changement. Pour y parvenir plusieurs responsabilités doivent être assumées.

Au Cœur du Conseil, il est du devoir du ministère de l'Éducation de soutenir fortement l'ensemble des actions d'appropriation de la réforme tout en demeurant attentif aux difficultés rencontrées localement et en faisant preuve de souplesse pour ajuster le tir selon les besoins. Il est clair, le Conseil invite le ministère à garder le cap sur le processus calendrier d'implantation de la réforme au secondaire. Il est important de circonscrire la réforme dans le temps et d'expliquer ce temps de façon optimale. Le changement ne peut s'installer indéfiniment. Il est nécessaire d'établir un calendrier pour guider l'action et la baliser. Cet échéancier doit être connu pour offrir une première stabilité et pour soutenir la crédibilité tout en laissant de la latitude aux milieux qui progressent avec plus de difficulté.

Mais, il faut donner du temps au temps. L'explicite ou maximum n'est rapidité qu'il faut dégager du temps pour la formation, pour la concertation, pour l'innovation et l'expérimentation. Il faut consentir des ressources supplémentaires pour soutenir et accompagner les écoles dans leurs actions d'appropriation. Il importe enfin de donner aux changements droit de cité pour planifier l'abandon graduel de ceux qui s'inscrivent dans la durée, comme c'est le cas des pratiques pédagogiques de la culture pédagogique, des fonctionnements en cycles d'apprentissage etc.

Une autre responsabilité incombe au Ministère et elle a trait au soutien et à l'accompagnement des acteurs. Le Conseil invite le Ministère à assurer une meilleure diffusion de l'information et à mettre en matière de disponibilité matérielle d'information et de formation à l'intention des acteurs locaux. La formule privilégiée dans le cadre de l'implantation de la réforme au primaire a montré ses limites[2]. Les « relayeurs » formés par le Ministère connaissent avancée de son territoire avec plus de questions que de réponses en tant « contrôlables » à l'école de transmettre des savoirs sur la réforme. Aussi, toutes les catégories de personnel ne sont pas représentées au sein des délégations désignées par les commissions scolaires. Des efforts supplémentaires devraient être faits pour donner les écoles secondaires d'outils communs de mieux s'exercer sur tous les aspects l'animation de la réforme et pour créer des réseaux de partage, d'entraide et de diffusion de l'expertise.

Les commissions scolaires ont, quant à elles, la responsabilité de créer les conditions favorables en changement une structure se substituant aux directions d'école, de leur dicter une ligne de conduite uniforme. Elles doivent soutenir et guider, organiser les ressources disponibles, diffuser les expériences et les pratiques locales prometteuses et exercer un suivi dans une perspective de régulation qui demeure attentive aux besoins et respectueuse des dynamiques institutionnelles.

Les directions d'établissement ont, pour leur part, la responsabilité de s'approprier les fondements et les buts de la réforme de l'éducation et du curriculum et de se familiariser avec les principaux diagnostics de mise en œuvre. Il leur incombe aussi d'élaborer en collaboration avec l'équipe-école une stratégie locale d'appropriation et un plan de formation, individuelle et collective, qui prennent véritablement appui sur la culture institutionnelle de l'école. Il leur appartient enfin d'identifier les échéances les plus pertinentes et d'associer pleinement tous les membres du conseil d'établissement à la réalisation de cette stratégie locale d'appropriation.

Le personnel enseignant des écoles secondaires a quant à lui, la responsabilité de s'engager résolument dans une démarche de réflexion et d'appropriation de la réforme et de ses fondements, tout en plaçant l'élève au cœur de cette démarche. Le Conseil invite les enseignantes et enseignants à participer activement à l'organisation et à la recherche pouvoir à l'implantation de la réforme, afin d'éclairer l'ensemble des acteurs sur la pertinence des moyens proposés et leur efficacité en terme de réussite scolaire.

Quant aux conseils d'établissement, ils ont aussi la responsabilité de s'approprier et de comprendre cette réforme compte tenu des importantes décisions qui les ont à prendre sur plusieurs enjeux scolaires. Il leur appartiendra aussi d'apprécier les effets de la direction et de l'équipe-école dans la mise en œuvre de la stratégie locale d'appropriation et d'informer le plus largement possible les groupes qui les représentent.

---

1. Le Conseil fait référence ici aux sessions nationales de formation organisées à l'intention de multiples acteurs désignés par les commissions scolaires.

...appuyé par un solide dispositif de formation continue

Au cœur de la stratégie locale d'appropriation de la réforme devrait figurer un dispositif de formation continue à l'intention des acteurs de première ligne que sont les enseignantes et enseignants du secondaire. Ce dispositif devrait pouvoir allier le perfectionnement donné par les pairs en milieu de travail, la formation offerte en milieu universitaire, la réflexion individuelle et collective sur les pratiques professionnelles, voire la formation offerte par des groupes communautaires dans les domaines de la culture, des loisirs, de la santé, etc.

Les visées curriculaires et pédagogiques de la réforme sont en effet très ambitieuses, complexes et risquées, particulièrement au secondaire. En choisissant d'élaborer les programmes d'études selon l'approche par compétences et en donnant aux cycles d'apprentissage leur plein sens pédagogique et en adoptant une conception de l'apprentissage résolument constructiviste, le Ministère a considérablement enrichi les éléments les plus structurants du curriculum et transformé les rôles du personnel enseignant, des élèves et, conséquemment, des directions.

Cette réforme fait beaucoup de place à l'engagement professionnel. Elle s'inscrit dans la continuité des pratiques pour quelques enseignantes et enseignants mais, pour la majorité, elle comporte bien des ruptures. **Le Conseil croit utile d'identifier quelques changements apportés au curriculum et qui permettront d'anticiper leurs effets sur la pratique enseignante au secondaire.**

- Une nouvelle conception de la formation de base visant dorénavant le primaire et le premier cycle du secondaire dans un continuum de huit ans complété et consolidé au cours du cycle suivant.
- Le regroupement des disciplines dans des domaines d'apprentissage atténue le cloisonnement disciplinaire.
- La restructuration de la grille de cours autour de matières jugées essentielles fait disparaître du même coup certaines disciplines du curriculum.
- L'intégration des visées relatives à l'éducation de la personne dans des domaines généraux de formation repose dorénavant sur l'ensemble des enseignantes et enseignants dans une perspective de plus en plus interdisciplinaire.
- Le développement de compétences transversales visant à établir les bases de la formation continue est obligatoirement pris en charge à l'intérieur de chacune des disciplines.
- L'organisation des situations d'apprentissage et d'évaluation est laissée aux enseignantes et enseignants, car elles relèvent de leur expertise et de leur autonomie professionnelle.
- La nouvelle conception de l'apprentissage induit de nouvelles pratiques d'enseignement et de nouveaux rapports aux savoirs disciplinaires et didactiques.
- Les mesures de différenciation pédagogique appellent un travail d'équipe et accroît l'interdépendance professionnelle.
- Les approches pédagogiques préconisées par la réforme (*enseignement stratégique, enseignement coopératif, approche par projets*) rompent avec l'enseignement magistral.
- La nouvelle conception de l'évaluation des apprentissages accorde plus de place au jugement professionnel. Elle suppose que l'on évalue une variété de tâches dans plus d'un contexte, que l'on garde des traces écrites, que l'on recoure aux avis des pairs, notamment pour l'évaluation de fin de cycle et l'évaluation des compétences transversales, que l'on porte attention à l'évaluation des processus d'apprentissage autant qu'aux résultats, que l'on pratique l'évaluation formative de façon plus fréquente et que l'on habilite les élèves à s'autoévaluer. De plus, l'évaluation des apprentissages doit s'étendre tout au long du cycle et être consignée dans des bulletins descriptifs qui privilégient les résultats qualitatifs.
- La disparition des cheminements particuliers de formation au premier cycle suppose de nouvelles manières de faire pour contrer le redoublement et le retard scolaire.
- Le fonctionnement en cycles d'apprentissage, lieu privilégié du professionnalisme collectif, requiert des moments de réunion et de concertation et le développement de compétences relatives au travail d'équipe.
- La collaboration des autres professionnels de l'école aux travaux de l'équipe-cycle (enseignante-ressource, orthopédagogue) vise à donner plus de cohérence aux interventions effectuées auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Un ***dispositif de formations continues qui s'inscrit dans la logique de la réforme du curriculum*** devrait donc prendre en considération les besoins de formation relatifs au nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* et aux contenus disciplinaires remaniés, à l'approche par compétences, aux nouvelles approches pédagogiques, aux nouvelles pratiques en évaluation des apprentissages, à la différenciation pédagogique, aux plus récentes théories de l'apprentissage, au travail d'équipe, à la coopération, à la communication avec les parents, etc.

Ces transformations exigent d'orchestrer la formation continue selon les besoins individuels et collectifs du personnel enseignant, de l'étaler dans le temps afin qu'elle

puisse être réinvestie en salle de classe, réfléchie et approfondie, tout en ne pénalisant pas les élèves dans leur cheminement scolaire jusqu'à la réussite. Le Conseil tient à souligner que les délais encourus pour la formation auront des incidences sur les résultats scolaires des élèves. Ainsi, l'évaluation de fin de cycle, qu'elle soit conduite par la commission scolaire ou par le Ministère, devra tenir compte de ce décalage inconournable entre la formation et la pratique afin de ne pas pénaliser une génération d'élèves dans leur orientation scolaire future.

Le Conseil est aussi préoccupé par l'arrimage de la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes du secondaire aux orientations pédagogiques de la réforme. En 1999, dans l'avis *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (CSE, 1999b), le Conseil recommandait au ministre de l'Éducation de s'assurer d'une préparation adéquate des futurs enseignants et enseignantes. Il identifiait alors quatre éléments importants des orientations curriculaires sur lesquels les responsables universitaires de la formation des maîtres devaient agir : « *... le souci de sa richesse culturelle, la jonction entre disciplines et compétences transversales, l'habilitation au développement local du curriculum et, enfin, le développement de la capacité de travailler professionnellement en concertation et en partenariat* » (CSE, 1999, p. 56).

Les nouvelles orientations ministérielles sont maintenant connues (MEQ, 2001c) et les universités viennent de terminer un important processus de révision de leurs programmes de formation. Il faudra compter encore plusieurs années avant que les sortantes et sortants universitaires soient formés en vertu du nouveau curriculum et des nouvelles pratiques professionnelles. De plus, il faudra s'assurer que les maîtres associés qui accueillent les stagiaires en formation dans les écoles secondaires soient préparés à ces nouvelles exigences pédagogiques et que soit inclus dans les stages pratiques un volet lié à l'expérimentation de l'un ou l'autre aspect de la réforme du curriculum et des programmes d'études. Le Conseil invite le Ministère et les universités à intensifier leurs efforts afin d'harmoniser au mieux l'implantation de la réforme et la formation initiale des enseignantes et enseignants.

Les directions d'établissement sont particulièrement sollicitées dans la mise en œuvre de ce dispositif de formation continue. Il leur appartient d'établir, en concertation avec l'équipe-école, une séquence des activités de formation et de perfectionnement et d'ébaucher la « carte des besoins locaux » d'identifier les ressources pédagogiques qui seront mises à contribution à l'intérieur de l'école et celles qui seront requises de la commission scolaire; d'animer, de guider la réflexion sur les pratiques professionnelles et d'accompagner l'équipe éducative dans sa démarche, jusque dans la classe si nécessaire. Et, selon le Conseil, il leur revient en propre d'instaurer un mécanisme d'évaluation continue des actions et de la progression de l'équipe-école dans cette démarche de formation et d'appropriation de la réforme. De l'avis du Conseil, c'est dans la mise en œuvre d'une stratégie locale d'appropriation adaptée à l'établissement que le leadership pédagogique des directions trouve tout son accomplissement.

Il appartient aux commissions scolaires de soutenir le travail des directions et de répartir les ressources nécessaires à la réalisation du plan de développement professionnel de chacune des écoles de leur territoire. Elles ont également la responsabilité de veiller à la régulation de l'ensemble des activités d'appropriation et de formation dans une perspective de soutien et d'accompagnement qui n'interdit aucunement d'intervenir auprès des milieux qui progressent avec plus de difficultés. Quant au ministère de l'Éducation, à qui incombe la responsabilité du pilotage du système, le Conseil l'invite à se doter de mécanismes de suivi de l'implantation de la réforme et à rendre compte périodiquement aux acteurs scolaires, aux parents et à la population en général, de l'état d'avancement de l'appropriation de la réforme au secondaire.

3.1.3 Une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation

Pour le Conseil, une troisième condition de réussite qui favorise une appropriation locale réussie de la réforme au secondaire réside dans la capacité des acteurs d'aborder son implantation selon une approche intégrée. Une telle perspective commande d'avancer et de progresser méthodiquement, sur plusieurs fronts à la fois, pour faire écho aux multiples chantiers ouverts par la réforme de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études. En outre, une vision intégrée de l'appropriation de la réforme devrait allier la recherche-action et l'expérimentation, à la fois pour associer tous les acteurs au processus de changement et pour mieux légitimer les orientations pédagogiques poursuivies et les dispositifs retenus pour la mettre en œuvre.

Les stratégies d'implantation de la réforme au primaire, qu'elles soient nationales ou locales, ont été marquées par la rapidité et l'improvisation. Les acteurs scolaires ont évolué sans plan d'ensemble connu et partagé et au gré des soubresauts périodiques des critiques, largement médiatisées. Une telle situation a contribué à rendre les acteurs du secondaire sceptiques et frileux devant les changements en voie de réalisation à cet ordre

d'enseignement. L'expérience acquise au cours des quatre dernières années devrait être mise à profit afin de mieux réguler l'action et de redonner confiance aux acteurs du secondaire.

Aborder la réforme de l'éducation selon une vision intégrée suppose d'abord de prendre en considération tous les acteurs visés – élèves, parents, personnel enseignant et non enseignant, directions d'établissement, commissions scolaires, communautés locales, milieu universitaire, population en général –, de tenir compte de leurs besoins respectifs d'information sur les fondements et les buts de la réforme au secondaire et d'élaborer une stratégie et des outils de communication adaptés à chaque catégorie d'interlocuteurs.

Cette vision intégrée doit aussi se refléter dans la stratégie locale d'appropriation de la réforme de chacune des écoles secondaires, de manière à rendre plus cohérente la gestion des encadrements locaux que constituent le projet éducatif, les plans de réussite, etc. Au cœur de cette stratégie se trouve aussi un dispositif de formation continue qui est attentif à la fois aux besoins individuels et collectifs de chacun des membres de l'équipe-école et qui veille, concurremment, à informer les parents sur les raisons, le sens et les contenus des changements introduits par la réforme de l'éducation.

Une approche intégrée suppose également de prendre en considération la formation initiale du personnel enseignant en même temps que la formation continue du personnel en exercice, afin de créer une synergie entre les milieux de formation et de pratique qui soit propice au développement d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques et à l'émergence de partenariats nouveaux entre les universités et les écoles secondaires.

Elle repose aussi sur la mise en place des mesures d'accompagnement cohérentes avec les transformations souhaitées, que ce soit à l'échelle du Ministère, de la commission scolaire, de l'école ou de la classe. Ceci appelle des pratiques de gestion accordées au contexte de décentralisation et aux nouveaux rôles exercés par les acteurs scolaires. Cela suppose également des modes de diffusion et de formation qui favorisent l'engagement actif des acteurs locaux dans l'appropriation des changements pédagogiques requis par cette réforme. Enfin, en toute cohérence, ces mesures devraient se refléter jusque dans la classe, dans les pratiques pédagogiques quotidiennes et dans les rapports entretenus entre l'enseignante ou enseignant et les élèves.

En outre, une vision intégrée de la réforme requiert parallèlement une attention à l'harmonisation des grands encadrements de système que constituent le régime pédagogique et les conventions collectives en vigueur. L'absence d'arrimage entre les visées pédagogiques de la réforme et les moyens concrets de la mettre en œuvre peut, en effet, conforter les acteurs dans l'attentisme et le *statu quo* et faire échouer une stratégie locale d'appropriation bien articulée et des plus valables. Ceci suppose d'avoir, dès le départ, une vision claire des objectifs à atteindre et des modifications nécessaires à apporter au cadre commun, d'en informer tous les acteurs intéressés et de préparer à l'avance des scénarios alternatifs qui permettent de sortir d'éventuelles impasses.

Enfin, une approche intégrée de l'appropriation de la réforme commande, à tous les échelons du système, des mécanismes de suivi et d'évaluation continue de son implantation, d'où l'importance d'établir des rendez-vous communs (calendrier d'implantation de la réforme au secondaire, calendrier d'application du *Programme de formation de l'école québécoise*, calendrier de mise en œuvre de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages et de la sanction des études, échéancier de mise en place des cycles d'apprentissage) et de doter le système de mécanismes de suivi de la progression des acteurs locaux vers l'atteinte des objectifs de la réforme.

La **recherche-action et l'expérimentation** réalisées par et pour les acteurs scolaires du terrain constituent aussi un apport important aux activités d'appropriation locale de la réforme. Le regard posé par le Conseil sur les réformes engagées dans d'autres systèmes scolaires, ici et ailleurs, montrent en effet l'importance stratégique de la recherche-action et de l'expérimentation pour accompagner les acteurs dans le changement et favoriser une transformation durable des pratiques professionnelles. Le Conseil considère qu'au primaire ces deux dimensions n'ont pas suffisamment été développées et exploitées alors qu'elles constituent pourtant une porte d'entrée intéressante dans la réforme pour bon nombre d'écoles.

Au secondaire, l'émergence de projets tels la stratégie d'intervention *Agir autrement* pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé, les écoles secondaires – en réseau – chargés de l'expérimentation de l'un ou l'autre volet de la réforme du curriculum et de l'organisation scolaire, les écoles cibles responsables d'expérimenter le *Programme de formation du secondaire*, permettent d'associer de plus en plus d'acteurs scolaires au processus de changement et sont autant de signes révélateurs d'un revirement dans la stratégie ministérielle relative à l'**expérimentation**. De l'avis du Conseil, cette orientation doit être encouragée et renforcée. Les enseignantes et enseignants ont besoin du soutien de la recherche, de l'analyse et de l'expérimentation pour déployer leur professionnalisme et leurs capacités à innover, à traiter et à régler localement les

problèmes qui émergeront plutôt qu'à en renvoyer passivement la responsabilité « au système », en l'occurrence le ministère de l'Éducation.

Le Conseil considère qu'il faut également développer et stimuler la **recherche-action** sur les divers éléments du curriculum et des programmes d'études. La recherche et l'expérimentation lui paraissent indispensables avant de statuer sur l'adoption et la généralisation d'une pratique ou d'une approche nouvelle car elles permettent d'éviter les reculs découlant d'une décision inappropriée qui n'a pas subi le test de la réalité. De plus, le Conseil tient à le rappeler, cette voie d'appropriation du changement s'inscrit dans l'axe de la quatrième tâche de l'État qui postule l'encouragement et le soutien à l'expérimentation et à l'innovation (CSE, 2001).

Le milieu universitaire est particulièrement sollicité en matière de recherche et d'expérimentation. Bien qu'associé tardivement aux activités d'implantation de la réforme au primaire, le Conseil est d'avis qu'au secondaire des partenariats sont à développer dès maintenant entre les universités, le Ministère et le milieu scolaire afin qu'ils participent activement à la construction du sens de la réforme auprès des acteurs de première ligne que sont les directions et le personnel enseignant et de les accompagner dans le processus de reconstruction identitaire qui est à l'œuvre.

Ainsi, la contribution des universités est essentielle à une appropriation locale réussie au secondaire, particulièrement pour évaluer l'efficacité des dispositifs pédagogiques destinés à favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves et, le cas échéant, légitimer le choix de l'approche par compétences, les cycles d'apprentissage, les mesures de différenciation pédagogique et les approches pédagogiques en émergence. La recherche peut également s'avérer utile pour évaluer l'équilibre du curriculum, l'apport des compétences transversales et des disciplines à la formation, l'efficacité des mesures alternatives au redoublement et au retard scolaire au premier cycle.

Le soutien financier du Ministère à l'expérimentation et à la recherche s'avère aussi crucial en période d'appropriation locale de la réforme au secondaire. La garantie de disposer de ressources suffisantes pour soutenir l'expérimentation et la recherche, au-delà de la durée officielle des activités d'implantation, paraît essentielle au Conseil. De plus, la diffusion des résultats de la recherche et de l'expérimentation et la création de réseaux de partage des expériences locales lui semblent tout aussi indispensables et relever de la compétence du ministère de l'Éducation.

3.1.4 Un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale

On ne peut se passer du leadership du ministère de l'Éducation dans le cadre de l'implantation d'une réforme de cette envergure. C'est pourquoi le Conseil fait valoir, comme quatrième condition d'une appropriation locale réussie de la réforme au secondaire, l'importance d'une fonction ministérielle de pilotage qui soit clairement affichée et attentive au suivi des activités d'appropriation.

Le rôle du Ministère dans le pilotage d'une réforme est capital. Il y a ici des impératifs de justice et d'équité. À défaut d'orientations claires et de mécanismes de contrôle et de suivi systématiques, les écarts entre les écoles secondaires dans l'appropriation et la mise en œuvre de la réforme risquent de porter préjudice aux élèves et d'accentuer les inégalités sociales. Mais il y a aussi un risque d'incohérence et de dérapage de cette réforme si les fondements et les orientations pédagogiques privilégiés font l'objet d'interprétations variables d'un milieu scolaire à l'autre.

La maîtrise d'œuvre des opérations à l'échelle du système s'accommode mal de l'improvisation et du tâtonnement qui ont caractérisé les premiers pas du ministère de l'Éducation dans l'implantation des dispositifs de mise en œuvre de la réforme. Selon Lesourne (1990, p. 131) : « *Dans le domaine de l'éducation, la manière de piloter et de diffuser un changement est aussi importante que le contenu de ce même changement* ». La multiplication des versions du *Programme de formation de l'école québécoise* et de la politique d'évaluation des apprentissages, les hésitations quant à la nature du bulletin scolaire ont donné l'impression que le Ministère découvrait la complexité de son entreprise en même temps que ses partenaires et qu'il progressait au même rythme qu'eux dans l'appropriation de la réforme du curriculum et des programmes d'études[57].

Ce leadership ministériel peut s'exercer dans une logique de partenariat mais, à titre de **partenaire avisé, capable de vision à long terme et apte à guider l'action des autres partenaires tout au long du processus de changement**. Les responsables du pilotage de la réforme ont, en effet, le devoir de diriger et d'imprimer le sens du changement. Cela suppose de posséder, dès le départ, une vision claire des objectifs à atteindre. Cela requiert également de maîtriser tous les aspects des dispositifs qu'ils demandent aux acteurs locaux de mettre en œuvre. Une information claire et

57. Le fait de soumettre le *Programme de formation de l'école québécoise* et divers volets de la réforme du curriculum à la validation du milieu scolaire et de quelques experts avant leur application au secondaire sont un pas dans la bonne direction.

abondante devrait être accessible et constamment mise à jour. Des mécanismes de diffusion et de partage de l'information et de l'expertise devraient être instaurés et mis au service des différents acteurs.

Un leadership ministériel avisé permet l'exercice de l'autonomie locale. Les orientations et le sens du changement étant clairement établis, les acteurs locaux demeurent responsables du choix des moyens et des actions nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés, dans le respect des cultures et des dynamiques institutionnelles. Il importe toutefois que le Ministère, en collaboration avec les commissions scolaires, fasse le point régulièrement pour réguler l'action et, au besoin, rectifier la trajectoire[38], d'où l'importance d'un suivi attentif des activités d'appropriation de la réforme aux paliers local et national. Ce suivi assure la cohérence et la cohésion du système et il peut être effectué en même temps que l'accompagnement des acteurs locaux dans leur progression vers l'appropriation de la réforme.

En matière de curriculum et de programmes d'études, il importe au plus haut point d'assurer une interprétation univoque des principes et des exigences que sous-tendent l'approche par compétences, les compétences transversales, l'interdisciplinarité, l'évaluation des apprentissages et les mesures alternatives au redoublement. Sur ce terrain, le Ministère doit guider ses partenaires et non cheminer avec eux dans la construction des nouveaux savoirs.

Le rôle de guide dans la mise en œuvre d'une réforme exige d'avoir une longueur d'avance sur les personnes à former afin de les accompagner de manière utile et pertinente. Une approche de formation qui suscite plus de questionnements que de réponses n'est pas de nature à convaincre et à mobiliser le personnel enseignant du secondaire, déjà sceptique devant les changements inscrits à l'ordre du jour. Sans appui solide et crédible de la part des instances de pilotage à l'échelle nationale, les directions d'établissement auront bien de la difficulté à faire adhérer les membres de l'équipe-école aux visées pédagogiques et aux dispositifs de mise en œuvre de cette réforme.

3.2 DES ORIENTATIONS POUR GUIDER L'ACTION

Trois des quatre conditions à réunir pour une appropriation locale réussie de la réforme au secondaire convergent vers l'école et ses agents de première ligne. D'abord, la présence d'un leadership local fort s'exprimant principalement par l'intermédiaire de la direction et du conseil d'établissement et favorisant l'émergence d'une véritable communauté éducative. Ensuite, l'élaboration d'une stratégie locale d'appropriation, adaptée à chaque établissement et s'appuyant sur un solide dispositif de formation continue. Enfin, une vision intégrée de l'appropriation de la réforme, soutenue par la recherche et l'expérimentation et mettant à contribution les acteurs scolaires locaux. **Pour le Conseil, l'école secondaire est au centre des activités d'appropriation et la réforme doit être réalisée *pour elle* et *par elle*.**

La réforme de l'éducation rompt avec des pratiques bien ancrées de gestion centralisée du système, où tout était décidé d'en haut, pour être ensuite assimilé et appliqué uniformément dans l'ensemble des milieux scolaires. En valorisant le pôle local, on donne voix au chapitre à l'école secondaire dans la gouverne de l'éducation et ce nouveau cadre de gestion comporte bien des exigences. Pour éclairer et inspirer l'action, le Conseil formule ici des orientations, axées sur l'établissement et ses acteurs, qui visent à les guider tout au long des activités d'appropriation de la réforme.

Première orientation : une dynamique institutionnelle affirmée et reconnue. Tous les acteurs, qu'ils soient rattachés à la commission scolaire ou au conseil d'établissement ou membres de l'équipe-école, sont appelés à s'affranchir d'une culture de subordination et d'application uniforme pour passer à une culture de responsabilisation et d'obligation de rendre des comptes.

L'affirmation de la dynamique institutionnelle passe d'abord par l'apprivoisement de nouveaux pouvoirs locaux et, surtout, par l'exercice bien réel de ces nouveaux pouvoirs. Des règles et des encadrements de système plus souples commandent en retour que des décisions soient prises et assumées localement. Les gestionnaires locaux seront de plus en plus souvent appelés à trouver des solutions locales à des problèmes complexes et inédits.

Cette affirmation institutionnelle s'exprime également dans un projet éducatif qui n'est ni pensé, ni élaboré en vue de répondre à une commande venue du sommet, mais qui reflète bien les valeurs et les croyances du milieu et qui tisse des liens avec le plan de réussite. Enfin, un établissement d'enseignement qui s'affirme est celui qui rend compte librement et régulièrement de la manière dont il accomplit sa mission et s'acquitte de ses responsabilités.

---

38. Une réforme de cette envergure ne peut s'implanter sans ajustement continu. La modulation du calendrier d'implantation du Programme de formation au secondaire de même que les modifications de la *Loi sur l'instruction publique* et du régime pédagogique en sont des exemples concrets.

Afin que s'affirme la dynamique institutionnelle, elle doit être reconnue par l'ensemble des acteurs à l'échelle du système. La résurgence de pratiques de gestion non conformes à l'esprit de la réforme et la décentralisation plus ou moins effective des pouvoirs et des responsabilités dans certains milieux scolaires, entretiennent des liens de subordination et de dépendance de l'école vis-à-vis de la commission scolaire et de cette dernière vis-à-vis du ministère de l'Éducation. Ces liens sont peu propices à l'affirmation d'une dynamique institutionnelle forte. La décentralisation crée de l'inconfort et n'est pas un « effet de mode ». Reconnaître la dynamique institutionnelle nécessite donc de céder des pouvoirs, d'adopter des pratiques de gestion cohérentes (participation aux décisions, contrôles *a posteriori*) et de créer des conditions favorables à l'exercice d'une autonomie responsable.

Deuxième orientation : des choix institutionnels guidés par les intérêts des élèves et par leur réussite éducative. Le Conseil fait appel au discernement des instances locales, car certaines décisions comportent d'importants enjeux éducatifs et auront des incidences sur leur stratégie d'appropriation de la réforme.

Dans le présent avis, le Conseil met en évidence le rôle majeur que sont appelés à jouer les acteurs scolaires locaux dans la transformation de l'école secondaire. Chaque établissement affichera de plus en plus « sa couleur propre et sa personnalité » du fait que ses choix seront mieux adaptés aux besoins de ses élèves et aux caractéristiques de sa communauté d'appartenance. Cette différenciation entre les écoles secondaires marque une rupture majeure avec la situation présente et elle exigera de chaque école et de ses agents, une affirmation claire des valeurs et des croyances qui motivent cette différence.

Le Conseil a déjà fait valoir, au Chapitre 2 du présent avis, que la différenciation entre les établissements ne doit pas permettre de détourner la réforme de son but premier, la réussite du plus grand nombre d'élèves dans une perspective d'égalité des chances. L'école doit demeurer publique et commune, servir au mieux les intérêts de ***tous*** les élèves et permettre de reconnaître les divers visages de la réussite.

Dans ce contexte, les décisions prises au conseil d'établissement et au sein de l'équipe-école, relativement aux modalités de diversification de la pédagogie et du curriculum, à la constitution d'un corpus d'options variées au second cycle, aux modalités d'application du régime pédagogique et à une offre de programmes qui font ou non une sélection des élèves à l'entrée, sont autant de lieux où devront s'exprimer les valeurs institutionnelles et primer les intérêts des élèves sur les conforts professionnels ou les arrangements institutionnels.

Pour le Conseil, ces nouvelles responsabilités sont conciliables avec les idéaux égalitaires et démocratiques de notre système scolaire. La capacité des acteurs du secondaire d'analyser leur situation locale, de poser un diagnostic éclairé et de débattre sereinement des enjeux posés par leurs choix institutionnels sera toutefois déterminante pour l'avenir de la décentralisation.

Troisième orientation : une mise en œuvre locale qui s'appuie sur le travail collectif et sur la collaboration. Une réforme de cette envergure doit être abordée sous le signe de la collaboration, de l'échange et de l'apprentissage continus. L'école secondaire doit être un lieu de partage où s'engagent des collaborations plus dynamiques, autant à l'interne qu'à l'externe, car les défis posés exigent des contributions diverses de l'ensemble des acteurs scolaires locaux.

Compte tenu de la complexité et de l'interdépendance des changements qui sont à l'œuvre, les activités liées à l'appropriation locale de la réforme au secondaire exigent des acteurs qu'ils travaillent ensemble. Ainsi, la réforme de l'éducation consacre l'approche participative comme modèle de gestion à tous les échelons du système. Elle véhicule des valeurs de collaboration avec les parents et la communauté. Dans l'école, elle repose sur le partage du leadership pédagogique de la direction avec le personnel professionnel qui l'entoure. Au sein du conseil d'établissement, elle promeut le développement du partenariat.

Sur le plan pédagogique, les chantiers de la réforme sont multiples. Les membres de l'équipe-école pourront difficilement assimiler tous ces changements dans l'isolement, et de façon individualiste. Une mise en commun des idées et des compétences est nécessaire, d'une part, pour réaliser collectivement le plan de formation continue du personnel de l'école et, d'autre part, pour susciter la créativité et l'esprit d'initiative de chacun dans la mise en œuvre du nouveau curriculum et des programmes d'études.

Sur le plan communautaire et avec les parents, il est essentiel que l'équipe-école engage un dialogue afin que tous apprennent à partager leurs valeurs et leurs croyances et identifient ensemble la direction à prendre pour accroître la réussite des élèves. Il faut rassembler les personnes autour du projet éducatif, apprendre à reconnaître la richesse de la pluralité des points de vue et tabler sur la diversité des expériences et des cultures pour faire de l'appropriation locale de la réforme un projet commun, enraciné et mobilisateur.

Pour le Conseil, la qualité des relations qu'entretiendra l'équipe-école avec l'ensemble des acteurs témoignera d'une appropriation locale réussie de la réforme et du développement d'une « culture de collaboration » propice

à l'émergence de « *communautés d'apprentissage à plusieurs niveaux* » (Savoie-Zajc, 2000, p. 20) : la communauté des enseignantes et enseignants d'une même école, la communauté de gestion de l'école réunis autour des membres du conseil d'établissement, le réseau d'écoles collaboratives échangeant des idées, des projets, des ressources et un quatrième niveau, le soutien de la commission scolaire pour entretenir et développer ces liens de partenariat.

Quatrième orientation : une visée de transformation durable des pratiques professionnelles. Sans une formation et un accompagnement appropriés et suffisants, nombre de réformes éducatives ont échoué en matière de transformation des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion. Le temps d'adhésion aux buts d'une réforme ne doit pas être assimilé au temps nécessaire à l'appropriation des dispositifs de mise en œuvre.

La transformation des pratiques professionnelles s'inscrit dans la durée et nécessite du temps, de l'exercice et un rappel incessant des fondements pédagogiques qui légitiment le changement. Toute réforme produit provisoirement de l'incompétence chez les acteurs, tant chez le personnel de direction d'établissement que chez le personnel enseignant. Il importe de reconnaître les efforts supplémentaires qui sont exigés d'eux et de faire preuve de grande souplesse dans le rythme d'application de différents dispositifs de la réforme.

La stratégie locale d'appropriation de la réforme au secondaire, en plus d'être animée par la recherche et par l'expérimentation, devrait encourager la réflexion sur les pratiques, stimuler la coopération professionnelle, favoriser les débats et s'inscrire dans une perspective d'évaluation continue, afin d'appuyer la transformation graduelle de l'agir professionnel.

De l'avis du Conseil, il faut aussi créer des conditions favorables à ces mutations professionnelles en mettant à la disposition des agents de première ligne, des groupes-ressources composés d'experts universitaires, de cadres des services éducatifs, de conseillers pédagogiques et d'enseignants chevronnés, chargés d'accompagner les équipes éducatives et de résoudre rapidement les problèmes rencontrés sur le terrain.

À l'échelle nationale, il importe de préparer une documentation abondante et claire pour expliquer les mesures préconisées et faciliter leur application. Il est également nécessaire de créer des banques de données, d'outils et de projets issus des initiatives locales et de les diffuser largement dans l'ensemble des écoles secondaires pour soutenir le travail des gestionnaires locaux et des équipes éducatives.

Le Conseil considère enfin que de telles mesures de soutien et d'accompagnement devraient s'étendre au-delà de la durée officielle de l'implantation de la réforme si l'on veut favoriser une transformation *durable* des pratiques professionnelles. En effet, si l'on convient qu'une réforme éducative de cette ampleur ne se décrète pas, il faut aussi reconnaître qu'il est nettement insuffisant d'offrir quelques séances d'information et de formation dans un court intervalle de temps et d'espérer transformer des pratiques professionnelles bien ancrées. Cela requiert de la réflexion, de l'exercice, de l'accompagnement et, surtout, du *temps*.

En résumé

Dans ce chapitre, le Conseil a fait valoir quatre conditions qui favorisent une appropriation locale réussie de la réforme au secondaire. Trois d'entre elles sont directement liées à l'établissement d'enseignement secondaire et au travail des acteurs locaux, alors qu'une autre s'adresse aux responsables du pilotage de la réforme. Le Conseil propose également quatre orientations pour guider l'action des acteurs scolaires tout au long des activités d'appropriation de la réforme.

Première condition de réussite : un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de *tous* les élèves. La réforme de l'éducation postule que le renforcement du pôle local est un moyen de conduire le plus grand nombre d'élèves du secondaire vers la réussite. À cet effet, des pouvoirs et des responsabilités ont été décentralisés vers l'école, qui dispose dorénavant de nouveaux outils légaux, financiers et réglementaires pour accomplir sa mission. Mais, au-delà des prescriptions légales et réglementaires, les instances locales ont à prendre des décisions qui sont au cœur des enjeux éducatifs de la réforme : projet éducatif, plan de réussite, application du régime pédagogique, choix des cours optionnels et offre de programmes d'études à vocation particulière, sélectifs ou non. Toutes ces décisions sont susceptibles d'accroître la différenciation des établissements d'enseignement secondaire. Cette situation commande l'exercice d'un leadership local fort, cohérent avec les orientations de la réforme et solidaire d'une meilleure justice scolaire. Ce leadership est principalement exercé par la direction et le conseil d'établissement et le Conseil s'est employé à montrer comment ces acteurs locaux sont de plus en plus engagés et sollicités par la mise en œuvre de la réforme au secondaire.

Deuxième condition de réussite : une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue. La réforme de l'éducation qui s'engage au secondaire est une réforme d'envergure qui touche à la fois aux structures

et à l'équilibre des pouvoirs, qui s'intéresse aux orientations pédagogiques et curriculaires, qui renouvelle en profondeur les programmes d'études, les conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation et qui, enfin, reconfigure les métiers d'élève et d'enseignant. À terme, c'est l'ensemble de la scolarité obligatoire qui sera radicalement transformée. Le Conseil a montré que l'ampleur des transformations souhaitées exige de chaque école secondaire qu'elle se donne une stratégie locale d'appropriation, adaptée à sa culture et à sa dynamique institutionnelles. Cette condition est exigeante pour les acteurs locaux, car elle situe la responsabilité de la mise en œuvre de la réforme au cœur du système et le plus près possible de l'action. Le Conseil a aussi fait valoir que ce plan d'action devait s'appuyer sur un solide dispositif de formation continue, qui s'adresse principalement au personnel enseignant du secondaire. La réforme du curriculum et des programmes d'études introduit en effet des changements pédagogiques majeurs qui ne seront pas sans effet sur la pratique enseignante et ces transformations commandent d'importantes activités de formation à l'intention du personnel en exercice. Le Conseil est aussi préoccupé par l'arrimage de la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes du secondaire aux orientations pédagogiques de la réforme. Le Conseil invite le ministère de l'Éducation et les universités à intensifier leurs efforts afin d'harmoniser au mieux leurs actions respectives.

Troisième condition de réussite : une vision intégrée de l'appropriation de la réforme, mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation. Une vision intégrée de l'appropriation de la réforme au secondaire commande d'avancer et de progresser méthodiquement sur plusieurs fronts à la fois pour faire écho aux multiples chantiers ouverts par la réforme de l'éducation, du curriculum et des programmes d'études. Une telle perspective nécessite ainsi de prendre en considération tous les acteurs visés et d'adopter une stratégie locale d'appropriation qui soit attentive aux besoins d'information et de formation de chacun. Cela exige également de mettre en place des mesures d'accompagnement cohérentes avec les transformations souhaitées et d'être attentif à l'harmonisation des encadrements de système. Une approche intégrée de l'appropriation requiert enfin d'avoir, dès le départ, une vision claire des objectifs à atteindre et de prévoir des mécanismes de suivi et d'évaluation continue de l'appropriation de la réforme, à tous les échelons du système. Par ailleurs, la recherche et l'expérimentation viennent appuyer cette perspective en engageant tous les acteurs du terrain dans le processus de changement. Le Conseil a fait valoir que les enseignantes et enseignants y trouveront un moyen d'éprouver leurs capacités à innover et à régler localement les problèmes rencontrés. Le ministère de l'Éducation aura une occasion de légitimer les orientations et les dispositifs pédagogiques qu'il a retenus. Le milieu universitaire pourra, quant à lui, participer activement au processus de reconstruction identitaire qui est à l'œuvre chez les directions d'école et le personnel enseignant.

Quatrième condition de réussite : un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale. On ne peut se passer du leadership du ministère de l'Éducation dans le cadre de l'implantation d'une réforme de cette envergure. Le Conseil a mis en relief les risques associés à l'absence d'orientations claires et de mécanismes de suivi et de contrôle adéquats à l'échelle du système. Ainsi, les écarts entre les écoles pourraient s'accentuer et créer des inégalités sociales. De plus, des interprétations diverses des fondements et des orientations pédagogiques pourraient occasionner, d'un milieu scolaire à l'autre, des applications très variables des dispositifs pédagogiques à mettre en œuvre, d'où l'importance accordée par le Conseil au leadership du Ministère dans le pilotage de la réforme. Le Conseil fait aussi valoir que ce leadership peut s'exercer dans une logique de partenariat, mais à titre de partenaire avisé, capable de vision à long terme et apte à guider l'action des autres partenaires tout au long du processus de changement. En somme, le Conseil considère que le rôle de guide qui est imparti au Ministère en tant qu'instance responsable de la mise en œuvre de la réforme exige de maîtriser les dispositifs pédagogiques à mettre en place et d'avoir une longueur d'avance sur les personnes à former et à outiller.

Pour guider l'action, le Conseil formule quatre orientations :

Première orientation : une dynamique institutionnelle affirmée et reconnue. Le Conseil rappelle que tous les acteurs engagés dans la réforme de l'éducation sont appelés à s'affranchir d'une culture de subordination et d'application uniforme pour passer à une culture de responsabilisation et d'obligation de rendre des comptes. L'affirmation de la dynamique institutionnelle est essentielle et elle doit être reconnue afin de créer des conditions favorables à l'exercice d'une autonomie responsable.

Deuxième orientation : des choix institutionnels guidés par les intérêts des élèves et leur réussite éducative. Le Conseil fait appel au discernement des instances locales, car certaines décisions comportent d'importants enjeux éducatifs. La possibilité pour les établissements d'enseignement secondaire de se donner une personnalité propre ne doit pas détourner la réforme de ses buts, la réussite du plus grand nombre dans une perspective d'égalité des chances.

Troisième orientation : une mise en œuvre locale qui s'appuie sur le travail collectif et sur la collaboration. Le Conseil réaffirme qu'une réforme de cette envergure doit être abordée sous le signe de la collaboration, de l'échange et de l'apprentissage continus. L'école secondaire doit être un lieu de partage où s'engagent des collaborations dynamiques, autant à l'interne qu'à l'externe, car les défis posés exigent des contributions diverses de l'ensemble des acteurs scolaires locaux.

Quatrième orientation : une visée de transformation durable des pratiques professionnelles. Le Conseil rappelle que trop de réformes éducatives ont échoué en matière de transformation des pratiques pédagogiques et de gestion, faute de formation et d'accompagnement adéquats et suffisants. Le temps d'adhésion aux buts d'une réforme ne doit pas être assimilé au temps nécessaire à l'appropriation des dispositifs de mise en œuvre. La transformation des pratiques s'inscrit dans la durée et nécessite de l'exercice et du temps.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

[illegible] [illegible] [illegible] [

[illegible]

[illegible]

1. [illegible]

   a) [illegible]

   b) [illegible]

2. [illegible]

   a) [illegible]

   b) [illegible]

3. [illegible]

   a) [illegible]

   b) [illegible]

4. [illegible]

   a) [illegible]

   b) [illegible]

5. [illegible]

   a) [illegible]

   b) [illegible]

aux commissions scolaires

7. **De créer les conditions favorables au plein exercice des pouvoirs et des responsabilités des directions et des conseils d'établissement.**

   Le Conseil croit que les directions ont besoin du soutien accru des services administratifs et éducatifs des commissions scolaires pour exercer leur leadership pédagogique et pour favoriser l'accomplissement du mandat des conseils d'établissement. Il les invite à travailler de concert avec ces acteurs à la gouverne locale de l'éducation et à favoriser l'émergence d'une culture institutionnelle de responsabilisation et d'obligation de rendre des comptes.

8. **De mettre à la disposition des directions d'établissement des services et des mécanismes de soutien et d'accompagnement, selon les besoins qu'ils auront discernés eux-mêmes.**

   Le Conseil considère qu'il appartient à la commission scolaire de faciliter l'appropriation de la réforme en accompagnant les directions afin qu'elles assimilent ses fondements et ses orientations pédagogiques et qu'elles mettent en œuvre des stratégies d'appropriation et des dispositifs de formation continue adéquats.

9. **De favoriser la mise en commun et le partage de l'expertise entre les écoles.**

   Le Conseil souhaite que les commissions scolaires cherchent à favoriser le partage de l'expertise entre les établissements et que, à cette fin, elles assurent la diffusion et l'animation d'activités de mise en commun des expériences et des projets relatifs à l'appropriation locale de la réforme.

aux conseils d'établissement

10. **De s'approprier et de tirer le meilleur parti possible des nouveaux leviers prévus dans la *Loi sur l'instruction publique*, dans le régime pédagogique et dans les conventions collectives pour accroître l'autonomie locale.**

    Le Conseil est d'avis qu'il faut encourager la diversité institutionnelle dans les pratiques pédagogiques et de gestion et dans la mise en œuvre des enseignements du système et il invite les conseils d'établissement à inscrire cette diversité au cœur du projet éducatif de l'école.

aux directions d'établissement et aux équipes-écoles

11. **D'favoriser des pratiques de gestion qui privilégient le travail d'équipe et la coopération.**

    Pour le Conseil, le travail en concertation dans l'école devrait favoriser l'émergence d'une véritable communauté éducative. Il invite les directions à adopter un mode de gestion participative qui responsabilise les équipes-écoles et il invite ces dernières à collaborer et à travailler en collégialité au développement d'une expertise pédagogique et de gestion propre à l'école.

12. **De travailler, individuellement et collectivement, à la recherche et à l'expérimentation des dispositifs pédagogiques de la réforme.**

    Le Conseil affirme sa conviction à l'effet que l'engagement de tous les membres des équipes-écoles est essentiel à une appropriation réussie de la réforme. Cet engagement peut prendre la forme d'une collaboration aux activités de recherche et d'expérimentation réalisées sur le terrain à propos du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, de l'approche par compétences, de l'évaluation des apprentissages, des nouvelles approches pédagogiques, etc. Le Conseil est ainsi d'avis que la participation à ces différents types d'activités est de nature à favoriser l'émergence d'une culture de recherche au sein des écoles secondaires.

aux conseils d'établissement, aux directions et aux équipes-écoles

13. **D'associer la plus grande collectivité de tous les élèves au cœur des décisions relatives à la mise en œuvre locale de la réforme.**

    Pour le Conseil cet engagement suppose une adhésion au postulat selon lequel tout enfant est éducable et la réussite éducative à la portée de tous. En conséquence, le Conseil invite ces instances à reconnaître que la différenciation des établissements, la diversité des pratiques professionnelles, la variété de l'offre de formation et son accessibilité à tous les élèves sont une façon de répondre aux besoins diversifiés d'une clientèle très hétérogène. De plus, le Conseil les encourage à cet effet, à explorer de nouveaux modes d'organisation scolaire et d'organisation du travail et à exercer activement leur autonomie locale.

Aux universités

14. De participer à la recherche et à l'expérimentation réalisées dans le cadre de la réforme.

Le Conseil rappelle ici l'importance d'associer le milieu universitaire à la recherche et à l'expérimentation réalisées dans le cadre de l'approbation de la réforme au secondaire et l'invite à s'intéresser davantage aux écoles secondaires situées hors des grands centres urbains.

15. De veiller à ce qu'il n'y ait pas de décalage entre la formation initiale offerte aux futurs enseignants et enseignantes et l'implantation de la réforme.

Le Conseil croit qu'il est essentiel que les stagiaires et les nouveaux arrivants dans la profession enseignante soient bien préparés à mettre en œuvre le nouveau curriculum et les nouveaux programmes d'études. À cette fin, il importe, d'une part, que les maîtres associés qui accueillent les stagiaires soient bien préparés et formés aux nouvelles exigences de la réforme et, d'autre part, que les offres de services liant les écoles et les universités incluent des activités relatives à l'un ou l'autre des volets de la réforme du curriculum et des programmes d'études. Le Conseil souhaite par ailleurs que la formation offerte aux futurs enseignants et enseignantes puisse prendre appui sur les résultats de la recherche et de l'expérimentation réalisées dans le cadre de la réforme.

BIBLIOGRAPHIE

BOUDREAULT, Richard (2000), *Relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empouvoirment des enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 144 p.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 279 p.

BRASSARD, André, Jacques LUSIGNAN et Claude LESSARD (2002), *Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions scolaires du Québec*, Labriprof-Crifpe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 149 p.

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES (2000), *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité [...] et, d'autre part, la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*, Québec 2000-2002, Québec, CPNCF, 330 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996a), *Exposé de la situation*, Gouvernement du Québec, 132 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996b), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Gouvernement du Québec, 90 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (1998a), *Calendrier d'élaboration et de révision des programmes d'études*, Gouvernement du Québec, 15 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (1998b), *Orientations et encadrement pour l'établissement du Programme de formation*, Gouvernement du Québec, 48 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2002), *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, Gouvernement du Québec, 39 p.

CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (2001), *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 36 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999a), *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Sainte-Foy, 80 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998), *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Sainte-Foy, 66 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001), *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?* Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 97 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 57 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999b), *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, 66 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995), *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 91 p.

CRAHAY, Marcel (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 452 p.

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (2001), *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec* (condensé du rapport scientifique), 45 p.

GATHER THURLER, Monica (2001), « Diriger pour transformer l'établissement scolaire », in *Piloter un établissement scolaire - Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Francis Tilman et Nouria Ouali (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 241 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c.I-13.3.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », *Gazette officielle du Québec*, Partie II, p. 4588.

GROUPE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (2001), *Les directions d'établissement et les changements en éducation*, Rapport d'étape, 32 p.

GROUPE COOPÉRATIF RÉGIONAL DES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (2000), *Outils d'appropriation de la réforme du curriculum*, Montréal.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (1999), *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage*, Département de l'Instruction publique, Enseignement primaire, Genève, 17 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1994), *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Gouvernement du Québec, 45 p.

INCHAUSPÉ, Paul (1999), *La réforme de l'éducation exige-t-elle aussi une réforme de nos modes de gestion?* Allocution prononcée lors de l'Assemblée générale annuelle des cadres scolaires du Québec, Québec.

KOFFI, Vivi, Paul LAURIN et André MOREAU (1998), *Quand l'école se prend en main*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 258 p.

LEGENDRE, Marie-Françoise (2000), *La logique d'un programme par compétences*, texte d'une conférence prononcée pour le ministère de l'Éducation, Saint-Hyacinthe.

LESOURNE, Jacques (1990), *Les défis de l'an 2000*, Documentation française, cité dans C. Bonne-Dulibine *et al.*, « Autour des mots », *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, nº 7, Institut national de recherche pédagogique, p. 131.

LESSARD, Claude (1999), *Écoles sans échelons ou cycles d'apprentissage au primaire : éléments comparatifs*, Québec, 43 p.

LESSARD, Claude, André BRASSARD et Jacques LUSIGNAN (2002), *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes*, Le cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), des Etats-Unis (Californie), de la France et du Royaume-Uni, LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 83 p.

LUSIGNAN, Jacques, Claude LESSARD et André BRASSARD (2001), *Impacts des dernières réformes sur le réseau des commissions scolaires*, Rapport synthèse des groupes de discussion remis à l'ACSQ, LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 43 p.

MAINVILLE, Suzanne (2000), *Réforme scolaire et aménagement du temps à l'école secondaire*, Sainte-Foy, 42 p. (document non publié).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997c), *L'école, tout un programme*, Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a), *Les indicateurs de l'éducation*, Québec, 144 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997a), *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, 55 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997b), *Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 151 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001c), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 253 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b), *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire, Version approuvée*, Québec, 350 p.

MAULINI, Olivier (2000), *Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, 11 p.

PINARD, Hélène (1999), *Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, Conseil supérieur de l'éducation (Coll. Études et Recherches), Sainte-Foy, 68 p.

PROJET DE LOI 180 (1997c), *Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, décembre 1997.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2000), « La réforme du système scolaire québécois ou la nécessité de s'intéresser à la culture de l'école », *Apprentissage et socialisation*, vol. 20, nº 2, Université du Québec à Hull, p. 11-23.

SIMARD, Sylvain (2002), ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi, Conférence de presse en vue d'annoncer l'implantation de la réforme de l'éducation au secondaire et au 3e cycle du primaire, Montréal, 7 p., http://www.meq.gouv.qc.ca

TARDIF, Jacques (2000). « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, nº 114, p. 17-21.

TARDIF, Maurice et Claude LESSARD (2001). « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante », *Éducation et francophonie*, ACELF, vol. XXIX, nº 1, p. 16.

TARDIF, Maurice, Claude LESSARD et Clermont GAUTHIER (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Paris : Presses universitaires de France, 1998, 290 p.

AUTRES RÉFÉRENCES

GÉNÉRAL

BEREITER, Carl et Marlene SCARDAMALIA (2000), « *Surpassing Ourselves an Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise* », (Chicago, Open Court, 1993), *Vie pédagogique*, n° 116, Québec, p. 44-47.

BROSSARD, Luce et Arthur MARSOLAIS (1995), « Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves : entrevue avec Philippe Perrenoud », *Vie pédagogique*, n° 96, p. 4-9.

COMBAZ, Gilles (1996), (Unité de recherche « Sociologie de l'éducation » CNRS – Université Paris V), « Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances », *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 45-57.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002), *Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Québec, 69 p.

CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (2002), *Les familles avec adolescents, entre le doute et l'incertitude*, Rapport 2001-2002 sur la situation et les besoins des familles et des enfants, gouvernement du Québec, Québec, 119 p.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (2002), *Je décroche, tu décroches, est-ce que nous décrochons?* Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire, Gouvernement du Québec, Québec, 62 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001), *Aménager le temps autrement. Une responsabilité de l'école secondaire*, Sainte-Foy, 92 p.

DEVELAY, Michel (2000), « Maintenir le cap sur les finalités », *Vie pédagogique*, n° 117, p. 5-9.

GASCON, Louise et Nicole TARDIF (1999), *Le leadership pédagogique des directions d'école*, Colloque, http://www.grics.qc.ca/aqpdc/reforme

GATHER THURLER, Monica (2001), « Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois : des croyances aux pratiques », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales : le projet d'établissement : mythe ou réalité?* n° 2001/1, p. 57-70).

GROUPE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (Régent FORTIN) (2001), *Les visions de la réforme par les directeurs et directrices d'établissement*, Communication présentée dans le cadre de la rencontre nationale sur la réforme de l'Éducation, Laval, 7 p.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE GENEVOIS 2000, « La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles d'apprentissage », *Educateur* n° 8, p. 22-31.

GROUPE DE TRAVAIL DU PRÉSIDENT SUR LA PSYCHOLOGIE ET L'ÉDUCATION (1995), *Principes centrés sur l'apprenant ou l'apprenante. Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école* (Traduction française par Reginald Grégoire Inc., juillet 1995).

LEGAULT, Georges A. (2001), « La place de l'éthique dans la gestion du changement en éducation », *Le Point en administration scolaire*, vol. 5, n° 5, p. 21-25.

LEGENDRE, Marie-Françoise (1997), *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*, Colloque du REE, Université de Montréal, 28 p.

LEGENDRE, Marie-Françoise (2002), « Le programme des programmes : le défi des compétences transversales », in *Réforme des programme scolaires au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 24-57.

LESSARD, Claude (1999), « La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas », in *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, p. 55-67.

LESSARD, Claude (2001), *Vers une école de la réussite : ce que nous apprend la recherche*, Communication présentée au congrès de la FCSQ, Québec.

LESSARD, Claude et Liliane PORTELANCE (2001), *Réflexions sur la réforme scolaire au Québec*, LABRIPROCRIFFE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 104 p.

MARSOLAIS, Arthur (2000), « Une réforme particulièrement prometteuse pour le secondaire », *Vie pédagogique*, n° 116, p. 44-47.

MARTIN, André (2001). *Partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation* (extrait d'un document produit dans le cadre de l'élaboration du rapport annuel 2000-2001). Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Projet de soutien à l'implantation de la réforme. Enquête auprès des enseignants* (Rapport d'enquête du Centre de recherche appliquée, Collège Mérici). 15 p.

PERRENOUD, Philippe (1999). *De la gestion individuelle d'une classe à la gestion collective d'un cycle d'apprentissage pluriannuel. Une nouvelle corde à l'arc des enseignants*, Genève, 35 p. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud

PERRENOUD, Philippe (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?* Texte d'une conférence prononcée à Québec, 26 p., http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud

QUIRION, Michel (1996). « La réforme du premier degré de l'enseignement secondaire : les résistances au changement », *Informations pédagogiques*, n° 29, 12 p.

PINARD, Hélène (2001). *Le changement en éducation. Quelques outils de compréhension*, Rapport de recherche documentaire, Conseil supérieur de l'éducation, 89 p. (document non diffusé).

SAINT-PIERRE, Céline (2000). *Notes sur quelques changements importants en éducation sous forme d'étude des liens*, présentation, Colloque organisé par le Groupe d'analyse politique de l'Université Laval, ACFAS, 12 p.

SENGE, Johan (2000). « Quelques éléments des réformes éducatives en Angleterre », in *Stratégies des réformes éducatives : de la conception à la réalisation*, Conseil de la coopération culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 69-91.

TARDIF, Jacques. « La construction des connaissances. 1. Les connexions », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, Québec, p. 14-19.

TARDIF, Jacques. « La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, p. 4-9.

ÉTUDES DOCUMENTAIRES SUR LE CHANGEMENT

BONAMI, Michel (1998). « Stratégies de changement et innovations pédagogiques », *Éducation permanente – L'innovation en question*, n° 134, p. 125-136.

BRASSARD, André (1993). « La gestion d'une situation de changements multiples et continuels : quelques pistes à considérer », in *L'accélération du changement en éducation : trajectoire et conséquences*, [sous la direction de Pierre Toussaint et Paul Lauriol], Montréal, Les Éditions Logiques, p. 81-113.

COURNOYER, Luc, Claude DEBON et Céline GAUTON-GUAY (1999). « La transformation de la culture des établissements scolaires québécois dans un contexte d'accélération du changement », in *L'accélération du changement en éducation : trajectoire et conséquences*, Collectif sous la direction de Pierre Toussaint et Paul Lauriol, Les Éditions Logiques, Montréal, p. 115-136.

DUQUET, Diane (1994). *La maîtrise du changement en éducation : première étape : découvrir quelques outils conceptuels*, Document de travail (non diffusé), Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

FULLAN, Michael (1993). *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*, New-York, The Falmer Press, 162 p.

FULLAN, Michael et Suzanne Stiegelbauer (1991). *The New Meaning of Educational Change*, 2e éd., New-York, Teachers College Press, 401 p.

GARANT, Michèle (1998). « Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissements dans un contexte de réforme », in *Dynamiques du changement : en éducation et en formation*, sous la direction de Françoise Cros, Paris, CNRP, p. 149-174.

GAUTHIER THIBAULT, Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF éditeur, (Coll. Pédagogies), 255 p.

GAUTHIER, Clermont *et al.* (1998). *Éducation : innovations et changements*, Université de Moncton, Moncton, 455 p.

HARGREAVES, Andy *et al.* (sous la direction de) (1998). *International Handbook of Educational Change*, 2 t., Norwell, MA, USA, Kluwer Academic Publishers, 1066 p.

HIRSCH, Donald (1999). « Conclusions du rapporteur », in *Les écoles innovantes*, Paris, OCDE – Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, p. 103-112.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction régionale de Montréal, en collaboration avec le groupe coopératif régional des commissions scolaires de l'île de Montréal (2000). *Outil de suivi de la mise en œuvre du nouveau curriculum*. Document d'autoévaluation à l'intention des directions d'école et de leur équipe-école. Montréal. http://www.reformeiil.qc.ca/materiel/autoeval.htm

MINTZBERG, Henry, Bruce AHLSTRAND et Joseph LAMPEL (1999). « Transformer l'entreprise », *Gestion*, vol. 24, nº 3, p. 122-130.

OBIN, Jean-Pierre (2001). « Le chef d'établissement scolaire comme pilote d'un processus de changement », in *Piloter un établissement scolaire – Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Francis Tilman et Nouria Ouali, Bruxelles, Éditions De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement).

PAQUETTE, Claude et Micheline LORTIE-PAQUETTE (2000). *Le changement pédagogique, tout un programme*, Horizon 2005, Les commissions scolaires de la Montérégie. Document de travail.

PAQUETTE, Claude et Paul FRANCOEUR (1996). *Les règles d'un changement en profondeur*, Longueuil, Ministère de l'Éducation – Direction régionale de la Montérégie.

ROGERS, Everett M. (1995). *Diffusion of Innovations*, New York, The Free Press, 519 p.

RONDEAU, Alain (1999). « Transformer l'organisation : vers un modèle de mise en œuvre » in *Gestion*, vol. 24, nº 3, p. 148-157.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques. (Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement). 287 p.

SECRÉTARIAT DE L'OCDE (1999). « Exemples internationaux d'écoles innovantes : une synthèse », in *Les écoles innovantes*, Paris, OCDE – Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, p. 113-140.

SENGE, Peter M. *et al.* (2000). *Le guide de terrain : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*, Paris, Éditions First, 673 p.

SENGE, Peter M. et Alain GAUTHIER (1991). *La cinquième discipline – L'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, Éditions First, 462 p.

SENGE, Peter M., Art KLEINER, Charlotte ROBERTS, Richard ROSS, George Roth et Bryan SMITH (1999). *La danse du changement – Maintenir l'élan des organisations apprenantes*, Paris, Éditions First, 600 p.

SPARKS, Dennis (2001). « Why change is so challenging for schools – Interview with Peter Senge », *Journal of Staff Development*, Summer, vol. 22, nº 3, p. 42-47.

TESSIER, Roger et Yvan TELLIER (sous la direction de) (1991). *Changement planifié et évolution spontanée*, t. 6 de Changement planifié et développement des organisations, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

TILMAN, Francis et Nouria OUALI (2001). *Piloter un établissement scolaire – Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement). 241 p.

ÉTUDE SUR LES SYSTÈMES SCOLAIRES

BERNARD, Gustave (1996). « Enquête sur la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire dans les écoles de la Communauté française engagées depuis le 1er septembre 1995 », *Informations pédagogiques*, nº 22, p. 2-22.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2002). 14-19: Extending Opportunities, *Raising Standards (Consultation Document)*, Londres, G.-B., 47 p.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2001). *Schools Achieving Success*, Londres, G.-B., 76 p.

EURYDICE (1999). *Le système éducatif de la Belgique – Communauté française*. http://www.eurydice.org/Eurybase

EURYDICE (2000). *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)*. http://www.eurydice.org/Eurybase

EURYDICE (2000). *Le système éducatif français*. http://www.eurydice.org/Eurybase

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Le suivi de la mise en place de la réforme du collège et du lycée*. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, Paris, p. 13-45. http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS (2000), *Du neuf : Nouveaux curriculums de l'école secondaire*, Toronto, 8 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1999), *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9e à la 12e année*, Toronto, 47 p.

REMERCIEMENTS

Expertes et experts consultés sur l'un ou l'autre aspect de la réforme de l'éducation

Arthur Marsolais
consultant en éducation

Marie-Françoise Legendre
professeure agrégée, Faculté des sciences
de l'éducation, Université de Montréal

Louise Chené
commissaire, Commission d'évaluation
de l'enseignement collégial

Gilbert [illegible]
président, Comité de soutien à l'implantation de la
réforme (ministère de l'Éducation du Québec)

James B. Sullivan
Direction des politiques et des projets, Services à la
communauté anglophone (ministère de l'Éducation
du Québec)

[illegible]
Centrale des syndicats du Québec

[illegible]
Centrale des syndicats du Québec

[illegible]
Direction générale des relations de travail
(ministère de l'Éducation du Québec)

[illegible]
Direction générale des relations de travail
(ministère de l'Éducation du Québec)

[illegible]
Direction générale des relations de travail
(ministère de l'Éducation du Québec)

Commissions scolaires de l'île de Montréal, des établissements d'enseignement privé et organismes ayant participé à la rencontre régionale annuelle du Conseil le 13 décembre 2001 sur le thème de l'implantation de la réforme de l'éducation

Commission scolaire de Montréal

Commission scolaire English-Montréal

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Collège Mont-Saint-Louis

Fédération des comités de parents

Groupe coopératif régional des commissions scolaires de l'île de Montréal

Direction régionale du ministère de l'Éducation à Montréal

GLOSSAIRE

Fonction cognitive (Adjectif) (p. 105) : *Relatif à la connaissance; qui concerne le domaine intellectuel. (LEGENDRE, Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin éditeur, 2000, p. 205)*

Groupe stable d'élèves (p. 133) : *Groupe d'élèves qui suivent ensemble tous leurs cours ou la majorité de leurs cours pendant l'année scolaire. (Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire, p. 17)*

Pilotage (p. 83 fig.) : *Action de diriger une entreprise, une société, de gouverner un pays (Le Grand Robert de la langue française, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 2e éd., t. VII, Paris, p. 406)*

Régulation (p. 103) : *Le fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct (d'un système complexe). (Petit Robert, p. 1644)*

Socioconstructivisme (p. 143) : *Le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme une construction du savoir avec les autres en équipe. Il permet une confrontation des idées, des opinions et des croyances. Il suscite des conflits sociocognitifs. (Groupe comité régional des commissions scolaires de l'île de Montréal, Outils d'appropriation de la réforme du curriculum, Montréal, octobre 2000)*

Titulariat (p. 133) : *Formule pédagogique selon laquelle un maître enseigne plusieurs matières au même groupe stable. (Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire, p. 17)*

Tutorat (p. 133) : *Formule pédagogique où certains élèves sont parrainés par un enseignant. (Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire, p. 17)*

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (2002-2003)

PRÉSIDENT

Robert CÉRÉ
Président de la Commission
Directeur à la retraite
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

MEMBRES

Martine BÉLAND
Enseignante de français
École secondaire du Tournesol
Commission scolaire des Sommets

Louis BERTHELOT
Directeur adjoint
École internationale Saint-Edmond
Commission scolaire Marie-Victorin

Ronald CANUEL
Directeur général
Commission scolaire Eastern Townships

André DESCHÊNES
Enseignant de mathématique
Le Petit Séminaire de Québec

Emmanuelle PURTEN
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Claude GIRARD
Professionnel
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pierre LACHANCE
Animateur RECIT
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Beauce-Etchemin

Louise LAPOINTAINE
Professeure
Université de Sherbrooke

Josée PÉTROT
Directrice adjointe
École De La Petite-Bourgogne
Commission scolaire de Montréal

Joanne SINCLAIR
Parent
Technicienne en laboratoire
Lachine

Josée ST-PIERRE
Conseillère pédagogique en arts
Commission scolaire de Laval

Bruno TREMBLAY
Conseiller d'orientation
Aide pédagogique individuel
Cégep de Limoilou

Suzanne TREMBLAY
Directrice
École de la Mosaïque
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Francine RICHARD
Coordonnatrice de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Josée AUDET
Enseignante-orthopédagogue au secondaire
École Langevin
Commission scolaire des Phares

Leda CASTRO
Psychologue
École Vanguard Québec Inc

Marc DESJARDINS
Enseignant – Sports-Arts-Études
École Cardinal-Roy
Commission scolaire de la Capitale

Julius Lawrence HEIL
Parent
La Minerve

Pierre LUSSIER
Directeur des études
Collège Mérici

Valérie MAILLARD
Directrice
École St-Thomas
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Responsable du programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Robert CÉRÉ
Directeur à la retraite
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Vice-doyenne aux études
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Étudiant à la maîtrise en éducation
Assistant de recherche
Université du Québec à Montréal

Fernand DEGUISE
Consultant en éducation

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
cégep@distance

Louise Élaine FORTIER
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Rosalie JUKIER
Professeure
Faculté de droit
Université McGill

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis MÉNARD
Directeur, Groupe Développement et Partenariat
Directeur, Centre de développement des composites du Québec
Directeur, Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Conseiller
Municipalité de Plaisance
Membre du conseil d'administration
Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de l'Outaouais

Marie-Josée ROY
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette SERGERIE
Membre du conseil d'établissement
École Gabriel-Le Courtois
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc SAINT-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Directrice des services éducatifs
Collège Antoine-Girouard

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

André VÉZINA
Sous-ministre de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1998) 50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation
. . . . . (1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes
. . . . . (1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise
. . . . . (1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé
. . . . . (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact
. . . . . (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail
. . . . . (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche
. . . . . (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres
..... (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire
..... (1997)

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2001/2002
La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années
..... 50-0176

2000/2001
La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?
..... 50-0174

1999/2000
Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage
..... 50-0172

1998/1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement
..... 50-0170

1997/1998
Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé) 50-0168

1996/1997
L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager
..... 50-0166

1995/1996
Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation
..... 50-0164

1994/1995
Vers la maîtrise du changement en éducation
..... 50-0162

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que les versions abrégées (française et anglaise)

sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

ou en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique :
  panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca